

TAMPEREEN YLIOPISTO

Oppilaiden kokemat paikkatunteet avoimessa
oppimisympäristössä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

AINO MALINEN

Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

AINO MALINEN: Oppilaiden kokemat paikkatunteet avoimessa oppimisympäristössä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2018

Tämä tutkimus selvitti oppilaiden kokemuksia avoimesta oppimisympäristöstä. Tutkimuksella tarkasteltiin oppilaiden kerronnan sisältämiä kokemuksia paikkatunne-käsitteen (sense of place) näkökulmasta. Tutkimukselle asetettiin tutkimuskysymys: millaisia paikkatunteita oppilaiden kerronta avoimesta oppimisympäristöstä sisältää?

Tutkimus oli tapaustutkimus. Aineisto tuotettiin yhden alakoulun kolmannella luokalla ja siihen osallistui 24 oppilasta. Tutkimus sijoittui lapsuudentutkimuksen piiriin, koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden suhdetta heille merkitykselliseen kasvuympäristöön paikkatunteen näkökulmasta.

Aineisto tuotettiin siten, että oppilaita pyydettiin pareittain tai kolmen hengen ryhmissä valokuvaamaan oppimisympäristöstään kaksi paikkaa, joista he haluavat kertoa. Valokuvaamisen jälkeen oppilaat saivat haastatteluissa kertoa ottamistaan valokuvista. Haastattelut toteutettiin kerronnallisen haastattelun menetelmällä, jossa tukena käytettiin oppilaiden ottamia valokuvia. Tutkimuksen aineistoksi muodostui primaariaineistona käytetyt haastattelut ja sekundaariaineistona käytetyt valokuvat. Aineiston analyysi kohdistui haastatteluihin, jotka analysoitiin teemoittelulla.

Tutkimuksen tulokseksi saatiin kaksi pääteemaa, jotka olivat paikkatunne fyysisessä ja sosiaalisessa oppimisympäristössä. Pääteemojen alle muodostui yhteensä viisi alateemaa, jotka tarjosivat vastauksen tutkimuskysymykseen. Tulosten mukaan oppilaiden kerronta avoimesta oppimisympäristöstä sisälsi paikkatunteet touhukkuus, miellyttävyys, tuttuus, erillisyys ja jännitteisyys.

Tutkimuksen perusteella voitiin päätellä, että avoin oppimisympäristö ja sen sisältämät toimintamahdollisuudet tukivat aktiivisen ympäristösuhteen muodostumista. Oppilaat kokivat avoimen oppimisympäristön sisältämät muunneltavat ja rentoa olemista mahdollistavat työskentelypaikat pääosin miellyttävinä. Oppimisympäristö sisälsi myös toimintaa rajoittavia tekijöitä. Tutkimuksen perusteella voitiin lisäksi päätellä, että oppilaat kokivat tuttuuden paikkatunnetta, koska he työskentelivät paljon luokkakavereidensa kanssa. Samalla välittyi kuitenkin myös erillisyyden paikkatunne, joka osoitti, että vuorovaikutus ei kohdistunut samalla tavalla kaikkiin luokan oppilaisiin. Jännitteisyys oli puolestaan yhdistettävissä uuden oppimisympäristön houkutuksiin ja sen sisältämiin valinnanmahdollisuuksiin.

Avainsanat: kokemuksen tutkimus, koulu, lapsuudentutkimus, oppimisympäristö, paikkatunne, tapaustutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPPIMISYMPÄRISTÖT PAIKKATUNTEIDEN VIRITTÄJINÄ	6
2.1	SOSIOKULTTUURINEN OPPIMISKÄSITYS OPPIMISYMPÄRISTÖN TARKASTELUN TAUSTALLA	6
2.2	OPPIMISYMPÄRISTÖ KÄSITTEENÄ	8
2.2.1	<i>Fyysinen oppimisympäristö.....</i>	<i>9</i>
2.2.2	<i>Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö.....</i>	<i>11</i>
2.2.3	<i>Pedagoginen oppimisympäristö</i>	<i>13</i>
2.3	AVOIN OPPIMISYMPÄRISTÖ	15
2.4	PAIKKATUNNE.....	18
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
3.1	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYS	24
3.2	TUTKIMUSSUUNTAUKSEN KUVAUS	25
3.2.1	<i>Kokemuksen tutkimisen tieteenfilosofiset taustaoletukset</i>	<i>25</i>
3.2.2	<i>Laadullinen tapaustutkimus.....</i>	<i>27</i>
3.2.3	<i>Lapsuudentutkimus suunnan antajana</i>	<i>28</i>
3.3	TIEDONTUOTTAMISEN MENETELMÄT	30
3.3.1	<i>Valokuvaus</i>	<i>31</i>
3.3.2	<i>Kerronnallinen haastattelu.....</i>	<i>31</i>
3.4	AINEISTON KÄSITTELY	33
3.4.1	<i>Aineiston kuvaus</i>	<i>33</i>
3.4.2	<i>Teemoittelu</i>	<i>34</i>
4	TULOKSET.....	37
4.1	PAIKKATUNNE FYYSISESSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ	38
4.1.1	<i>Touhukkuus.....</i>	<i>38</i>
4.1.2	<i>Miellyttävyys.....</i>	<i>40</i>
4.2	PAIKKATUNNE SOSIAALISESSA OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ.....	44
4.2.1	<i>Tuttuus</i>	<i>44</i>
4.2.2	<i>Erillisyyys</i>	<i>46</i>
4.2.3	<i>Jännitteisyys</i>	<i>49</i>
5	POHDINTA	51
5.1	TULOSTEN POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	51
5.2	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	57
6	LÄHTEET	63
Liite 1		
Liite 2		
Liite 3		
Liite 4		
Liite 5		

1 JOHDANTO

Yhteiskunnalliset muutokset ovat luoneet tarpeen peruskoulun uudistamiselle. Koulun tulee opettaa oppilaita toimimaan nyky-yhteiskunnassa, jossa korostuvat kansainvälistyminen, tiedollinen ja teknologinen kehitys sekä työelämän muutokset. (Opetushallitus 2007, 10–14, 19; Vitikka 2009, 25.) Oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien odotetaan luovan monipuoliset lähtökohdat yhteiskunnassa tarvittavien taitojen opettelulle (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 53–55). Jotta koulu pystyisi vastaamaan muutoksen luomiin haasteisiin, oppimisympäristöt on otettu uudenlaisten määrittelyjen kohteeksi opetussuunnitelmallisten uudistusten lisäksi (Kuuskorpi 2012, 22).

Monessa suomalaisessa peruskoulussa on suunnitteilla koulurakennuksen uudistamishanke, jonka tavoitteena on luoda monipuolisia oppimis- ja opetusmahdollisuuksia oppimisympäristöjä uudistamalla. Joissakin kouluissa uudistamishanke tai täysin uuden koulun rakennuttaminen on jo valmistunut. (Oppimaisema.fi -sivusto.) Uudistamisen keskeisenä tavoitteena on siirtyä yksilöllistä työskentelyä painottavasta oppimisympäristöstä kohti vuorovaikutteista oppimisympäristöä, joka koostuu avarista tiloista, muunneltavista kalusteratkaisuista ja toiminnallisuudesta. Oppimisympäristöt ulottuvat myös koulurakennusten ulkopuolelle. (Huhta ym. 2010, 24–41.) Uudistettujen oppimisympäristöjen avulla pyritään tukemaan monipuolisia pedagogisia menetelmiä, yhteisöllisen työskentelyn mahdollisuuksia ja oppilaiden itseohjautuvuutta. Lisäksi teknologialla on keskeinen rooli opiskelun välineenä ja oppimisen kohteena. (Häkkinen ym. 2011, 53–55.)

Kouluarkkitehtuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisessä koulun käyttäjien, eli opetushenkilökunnan ja oppilaiden, näkökulma on tärkeä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden tulee osallistua oppimisympäristöjen kehittämiseen (Opetushallitus 2014, 28). Monet tutkimukset ovatkin osallistaneet oppilaat kertomaan koulurakennuksiin kohdistuvista ajatuksistaan, joita on hyödynnetty uudistamishankkeiden yhteydessä (Kuuskorpi 2012; Nuikkinen 2009; Piispanen 2008; Smeds ym. 2010). Koska käyttäjien käsityksiä tulevaisuuden oppimisympäristöistä on selvitetty ja uudistettuja oppimisympäristöjä on jo valmistunut, ajattelen, että tutkimusten tulisi nyt suuntautua myös selvittämään käyttäjien kokemuksia valmis-
tuneista ja käyttöön otetuista peruskouluista. Uudistetuissa oppimisympäristöissä opiskelevilla on arvokasta kokemusten kautta muodostunutta tietoa, joka auttaa ohjaamaan koulujen kehittämisen suuntaa.

Tämän tutkimuksen avulla pyrin vastaamaan tutkimustarpeeseen selvittämällä kolmannen luokan oppilaiden kokemuksia avoimesta oppimisympäristöstä. Avoin oppimisympäristö kuvastaa nykyaikaista oppimisympäristöä, joka koostuu muunneltavista kalusteratkaisuista sekä erilaisista yksilö- ja ryhmätyöskentelyn menetelmistä ja mahdollisuuksista. Niiden myötä tavoitellaan sosiaalista vuorovaikutusta ja toiminnallisia oppimis- ja opetusmenetelmiä. (Kuuskorpi 2012, 152; Piispanen 2008, 119.)

Tarkastelen oppilaiden kokemuksia avoimesta oppimisympäristöstä paikkatunne-käsitteen (*sense of place*) näkökulmasta. Paikkatunne tarkoittaa yksilön subjektiivista ja kokemuksellista suhdetta tiettyä paikkaa kohtaan. Se muodostuu paikkaan liitettyjen merkitysten ja kokemusten kautta ja saa aikaan suhteen ympäristöä kohtaan. (Relph 1976, 42, 56.) Näkökulman avulla pyrin tutkimuksessa ymmärtämään oppimisympäristöön liittyviä ympäristösuhteita ja oppilaiden tapaa kokea avoin oppimisympäristö.

Vastaan tutkimuksella tutkimuskysymykseen: millaisia paikkatunteita oppilaiden kerronta avoimesta oppimisympäristöstä sisältää? Kysymys kohdistaa näkökulman oppilaiden kerrontaan, jonka kohteena ovat oppilaiden omat kokemukset. Tutkimus saa siten suuntansa lapsuudentutkimuksesta. Käsitän lapset aktiivisina sosiaalisina toimijoina, jotka ovat kykeneviä ilmaisemaan omia ajatuksia ja osallistumaan yhteiskunnan toimintaan (Alanen 2009, 22–23; James & James 2008, 9, 27). Lapset kokevat ympäröivän maailman omista näkökulmistaan käsin ja reagoivat asioihin omien kokemustensa mukaisesti. Näkökulman ymmärtäminen vaatii asettumista kiinnostuneen kuuntelijan rooliin ja tilan antamista lasten vapaalle kerronnalle. (Karlsson 2010, 125.)

Tavoitteenani on tutkimuksen avulla tuoda esille oppilaiden näkökulmaa uusista oppimisympäristöistä ja samalla vahvistaa kasvatustieteiden alalla vähitellen käyttöön otettua paikkatunteen näkökulmaa. Aikaisemmin paikkatunnetta ovat kasvatustieteellisissä tutkimuksissa hyödyntäneet muun muassa Hyry-Beihammer ja Autti (2013) sekä Erkkilä (2005). Koen, että tämän tutkimuksen avulla voidaan vahvistaa ymmärrystä paikan kokemisen tärkeydestä ja soveltuvuudesta oppimisympäristöjen kehittämisen yhteydessä. Paikkatunne tarjoaa näkökulman, jonka avulla voidaan saavuttaa kokonaisvaltainen ymmärrys oppilaiden suhteesta heille merkitykselliseen kasvu-ympäristöön.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖT PAIKKATUNTEIDEN VIRITTÄJINÄ

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen teoriataustaa esittelemällä ensiksi sosiokulttuurista oppimiskäsitystä. Oppimisympäristöjen tutkiminen edellyttää aina oppimiskäsitykseen perehtymistä, koska se vaikuttaa tapaan ymmärtää oppimisympäristöjä. Seuraavaksi kohdistan tarkastelun oppimisympäristön käsitteeseen, jota käsittelen Piispasen (2008) tekemän luokittelun avulla. Oppimisympäristön tarkemman kuvailun jälkeen syvennyn paikkatunne-käsitteeseen, jonka näkökulmasta tutkin oppilaiden kokemuksia avoimesta oppimisympäristöstä.

2.1 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys oppimisympäristön tarkastelun taustalla

Kun oppimisympäristöjä tarkastellaan, on tarpeen määritellä, millaisesta oppimiskäsityksen näkökulmasta aihetta tullaan lähestymään. Oppimisympäristöihin kohdistuva tutkiminen edellyttää ympäristön taustalla vaikuttavan oppimiskäsityksen määrittelyä, sillä käsitykset oppimisesta vaikuttavat tapaan ymmärtää ja muodostaa oppimisympäristöjä sekä niissä tapahtuvaa opetusta. (Korhonen 2003, 28.) Ihmisten tapaa oppia on mahdotonta tiivistää yhdeksi menetelmäksi, koska oppimista voidaan tarkastella ja ymmärtää eri näkökulmista käsin (Säljö 2004, 10). Näkökulman valinnasta johtuen tässä tutkimuksessa tukeudutaan sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen.

Sosiokulttuurinen näkökulma käsittää oppimisen sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena toimintana, joka on jatkuvassa liikkeessä yhteiskunnan kehittymisen seurauksena (Kumpulainen 2008, 23). Aikakausi ja kulttuurinen ympäristö vaikuttavat siihen, mitä pidetään tärkeinä tietoina ja taitoina oppia yhteiskunnassa toimimisen kannalta. Ajan mukaan eivät muutu vain oppimisen sisällöt, vaan myös tavat, joilla opitaan ja etsitään tietoa. Yhteiskunnan kehityksen myötä esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikasta on tullut yhä enemmän oppimisen kohde ja väline. (Säljö 2004, 11, 242.) Oppimiskäsityksen mukaan kulttuurisen oppimisen vaikutus ei kuitenkaan ole vain yksisuuntaisesti yksilöön kohdistuvaa, sillä oppiminen on dynaaminen prosessi. Kun kasvamme kulttuurin jäseniksi ja oppimme toimimaan siinä, alamme vastavuoroisesti muokkaamaan kulttuuria osallistumisen ja toimijuuden kautta. (Kumpulainen 2008, 23.) Osallistuminen saa aikaan yhteiskunnan

jatkuvan kehityksen, joka edelleen ohjaa oppimisen kohteeksi asettuvia tietoja ja taitoja sekä samalla muokkaa kulttuuria.

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen perusta paikantuu Vygotskyn ajattelulle. Vygotsky käsitti ihmisen toiminnan ja tietoisuuden sekä niiden kehittymisen olevan yhteydessä ympäröiviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin olosuhteisiin. (Schoen 2011, 15.) Kasvaessamme yhteiskunnan jäseniksi opimme käyttämään erilaisia älyllisiä ja käytännöllisiä välineitä, jotta voisimme ymmärtää ympäristöä ja toimia siinä. Älyllisiä välineitä ovat esimerkiksi erilaiset käsitteet ja laskujärjestelmät, joita käytetään arkipäiväisissä toiminnoissa suoriutumiseen. Älyllisten välineiden tukena hyödynnetään fyysisiä laitteita eli käytännöllisiä välineitä. (Vygotsky 1978, 52–55.) Niitä voivat olla laitteet, kuten puhelimet ja tietokoneet, joita käytetään älyllisten välineiden apuna. Välineet auttavat ratkaisemaan käytännön ongelmia ja toimimaan tehokkaasti. (Säljö 2004, 20.) Opimme käyttämään näitä välineitä omaksuessamme ympärillä käytetyn kielen ja olemalla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan jäsenten kanssa (Vygotsky 1978, 22, 53). Sen vuoksi oppimisessa keskeistä on ihmisten välinen vuorovaikutus. Sosiokulttuuriset välineet siis luodaan olemalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja sen kautta ne myös välittyvät eteenpäin. (Säljö 2004, 20, 234.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) voidaan ajatella olevan laadittu sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen hengessä. Sitä kuvastavat perusopetukselle asetetut linjaukset, joiden mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa sekä oppilaiden, opetushenkilökunnan että muiden yhteisöjen kanssa. Oppimisen määritetään olevan kokonaisvaltaisesti osa yksilönä kasvamista ja yhteisöjen rakentumista. Lisäksi opetussuunnitelman perusteet käsittää oppimisen olevan tiiviisti sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. (Opetushallitus 2014, 14.) Oppimisympäristöt ovat siten aina kulttuurisia ympäristöjä, jotka heijastelevat muun muassa kulttuurin arvoja ja arvostuksia (Ropo 2008, 46). Kulttuuriperintö välittyy opiskeltavissa aineissa sekä opetus- ja oppimismenetelmissä (Kumpulainen 2008, 23). Sen myötä voidaankin ajatella, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat sitä, mitä älyllisiä ja käytännöllisiä välineitä peruskouluissa opetetaan sekä minkälaiseen toimintaan ja toimijuuteen lapsia pyritään kasvattamaan.

Oppiminen ei kuitenkaan rajoitu vain koulun ympäristöihin, sillä sosiokulttuurinen oppimiskäsitys kuvaa oppimisen tapahtuvan osana kaikkia inhimillisiä toimintoja (Säljö 2004, 11). Sen vuoksi kouluihin sijoittuvan formaalin oppimisen lisäksi vapaa-ajan informaali oppiminen on tärkeä koko elämän mittainen prosessi. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen näkökulmasta oppiminen käsitetään erilaiset kontekstit ylittävänä toimintana, jossa tietoa ei vain omaksuta, vaan sitä sovelletaan ja luodaan erilaisissa oppijayhteisöissä. Erilaisilla opetuksen tila- ja paikkaratkaisuilla, pedagogiikalla ja välineillä pyritään ylittämään formaalin ja informaalin oppimisen rajoja sekä luomaan yhteyksiä niiden välille. Lisäksi eri ympäristöissä opittujen asioiden välittymistä voidaan

tukea luomalla vuorovaikutteisuutta oppilaiden välille, mikä edesauttaa tiedon tuottamista ja yhteisöllistä oppimista. (Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2010, 56; Smeds, Krokfors, Staffans & Ruokamo 2010, 13–14.)

2.2 *Oppimisympäristö käsitteenä*

Koska oppimisympäristö on käsitteenä ja ilmiönä hyvin laaja, sen tarkastelua on lähestytty erilaisien ryhmittelyiden ja jäsentämisten tavoin (Manninen ym. 2007, 27). Niiden avulla on pyritty hahmottamaan oppimisympäristön moniulotteisuutta ja keskittämään huomiota sen eri osa-alueisiin (Kuuskorpi 2012, 69). Ryhmittelyiden erilaisuus johtuu oppimisympäristöön kohdistuvista tulkinnoista ja näkökulmien eroista, koska ei ole selkeästi vakiintunutta oppimisympäristön määritelmää (Korhonen 2003, 28; Piispanen 2008, 18). Sen vuoksi käsitettä onkin mielekästä tarkastella aluksi erilaisten ryhmittelytapojen kautta (Piispanen 2008, 18).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaa, että oppimisympäristö koostuu eri tekijöistä. Käsite määritellään tarkoittamaan oppimisen ja opiskelun tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä. Lisäksi se sisältää oppimiseen tarvittavat välineet, palvelut ja materiaalit. Oppimisympäristön tavoitteena on edistää vuorovaikutteista osallistumista sekä tukea yhteisöllisen tiedon rakentamista, joita toimintatapojen, fyysisten tilojen, materiaalien ja teknologisten välineiden tulisi mahdollistaa. (Opetushallitus 2014, 27–29.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esittämän kuvailun sijasta monet määritelmät jaottelevat oppimisympäristön osa-alueet selkeämpiin kategorioihin. Muun muassa Nuikkinen (2009, 79) erittelee oppimisympäristön koostuvan fyysisistä, sosiaalisista, psyykkisistä ja pedagogisista tekijöistä. Manninen ym. (2007, 37) puolestaan painottaa jaottelussaan oppimisympäristöä osana koulun ulkopuolista maailmaa erittelemällä sen viiteen osa-alueeseen: fyysiseen, sosiaaliseen, paikalliseen, teknologiseen ja didaktiseen. Edellisistä hieman poiketen Kangas (2010, 136) kuvaa tutkimuksensa oppimisympäristökäsitystä erittelemällä sen fyysisen, älyllisen, sosio-emotionaalisen, pedagogisen ja kulttuurisen ympäristön muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat.

Kuten esimerkit osoittavat, oppimisympäristön tarkastelua voidaan tehdä erilaisin painotuksin. Vaikka oppimisympäristön eri osa-alueita voitaisiinkin teoreettisesti tarkastella toisistaan erillisinä, käytännössä oppimisympäristö on kokonaisuus, jossa sen osa-alueet vaikuttavat ja sulautuvat aina toisiinsa (Piispanen 2008, 111–112). Tässä teorialuvussa oppimisympäristöä kuvataan tukeutumalla Piispanen (2008) esittämään kolmiosaiseen jaotteluun, jonka hän kehitti tutkiessaan alakoulun opettajien, oppilaiden ja vanhempien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Jaottelun perusteella oppimisympäristö koostuu fyysisestä, sosiaalisesta ja psykologisesta sekä pedagogises-

ta osa-alueesta. (Piispanen 2008, 23.) Kyseistä jaottelua hyödyntämällä oppimisympäristön käsitettä tarkastellaan seuraavaksi kolmen osa-alueen näkökulmasta yhdistämällä niihin aikaisempia tutkimuksia. Osa-alueita käytetään myös tämän tutkimuksen tulosten pohdinnan tukena.

2.2.1 Fyysinen oppimisympäristö

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella ensiksi fyysisestä näkökulmasta, jolloin pohditaan, minkälaisen ympäristön koulurakennus luo ja minkälaisia oppimisen tiloja se mahdollistaa (Manninen ym. 2007, 38). Yhteiskunnallisen kehittymisen myötä kouluihin on kohdistunut muutospaineita. Koulutusjärjestelmä ja oppimisympäristöt pyritään muokkaamaan nykyajan tarpeisiin sopiviksi. (Vitikka 2009, 25.) Esimerkiksi teknologian ja työelämän kehittyminen sekä kansainvälistyminen suuntaavat osaltaan tietoyhteiskunnassa tarvittavien taitojen opetusta (Dumont, Istance & Benavides 2010, 21; Opetusministeriö 2007, 13). Oppimisympäristöjen odotetaan luovan hyvät edellytykset esimerkiksi niin tieto- ja viestintäteknologian käyttämiselle, yhteisöllisen työskentelyn menetelmille ja tiimityöskentelylle kuin myös oppijan itseohjautuvuuden tukemiselle. Niiden avulla oppilaat voivat omaksua erilaisia oppimis- ja työskentelytapoja elinikäisen oppimisen välineiksi. (Häkkinen ym. 2011, 53–55; Nuikkinen 2005, 51.) Perusopetuksen uudistamisen kohteeksi ovat asettuneet koulun rakenteet, pedagogiset menetelmät ja opetussuunnitelman uudistaminen. Kehittyvät toimintaympäristöt luovat siten odotuksia myös fyysisten oppimisympäristöjen kehittymiselle ja oppimisympäristöajattelun laajenemiselle. (Kuuskorpi 2012, 19, 22.)

Kouluihin kohdistuva muutospaine ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) luomat toiminnan reunaehdot ovat haastaneet koulut suuntaamaan käsitystä perinteisen luokkahuoneajattelun sijasta kohti laajaa oppimisympäristöajattelua ja fyysisten tilojen uudelleen määrittelyä. Oppimisympäristöjen moninaistuminen ja laajentuminen asettavat opetustilojen koon, käyttömahdollisuudet ja välineet uudelleenarvioinnin kohteeksi. (Kuuskorpi 2012, 22, 67; Opetushallitus 2014, 28.) Oppimisympäristön tilojen, välineiden ja materiaalien tulee mahdollistaa yksilöllistä ja yhteisöllistä opiskelua, joka ulottuu myös koulurakennuksen ulkopuolelle. Opetuksen tulee hyödyntää lähiympäristön luontoa ja erilaisia yhteistyötahoja, kuten liikuntahalleja, kirjastoja ja taidekeskuksia. Oppimisympäristöt eivät siis rajoitu vain koulun sisäisiin tiloihin, vaan ne käsitetään koulurakennuksen rajat ylittävinä oppimisen tiloina. Monipuolisissa oppimisympäristöissä tieto- ja viestintäteknologialla on olennainen osa oppimista, sillä ne mahdollistavat nykyaikaisen yksilöllisen ja yhteisöllisen opiskelun sekä koulun rajat ylittävän toiminnan. (Opetushallitus 2014, 28.) Tieto- ja viestintäteknologia luo myös virtuaalisia oppimisympäristöjä (Smeds ym. 2010, 15–16). Laajan oppimisympäristöajattelun näkökulmasta oppimisympäristöt käsitetään aktiivisina op-

pimisvälineinä eikä vain opetustoiminnan taustoina, koska niiden tarkoitus on tarjota oppimisen tarvikkeet, vaikuttamismahdollisuuksia sekä houkutella työskentelemään (Nuikkinen 2009, 266). Nämä muuttuneet oppimisympäristöön ja opiskeluun kohdistuvat odotukset ja käsitykset vaikuttavat siihen, miten oppimisympäristöjä kehitetään.

Koulujen kehittämistä käsittelevän Kuuskorven (2012) tutkimuksen mukaan koulun käyttäjät kokevat perinteisen fyysisen luokkahuoneen rajoittavan formaaleja ja informaaleja opetus- ja oppimistarpeita. Itseohjautuvuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta painottavat oppimis- ja opetusmenetelmät asettavat tarpeen toiminnan mukaan muokkautuvissa oleville fyysisille oppimisympäristöille. Fyysiseen ympäristöön yhdistettäviin haasteisiin pyritään vastaamaan kehittämällä joustavia ja muunneltavia oppimisympäristöjä. Kuuskorpi on tutkimuksellaan selvittänyt koulun käyttäjien näkökulmaa tulevaisuuden fyysisistä oppimisympäristöä kohtaan sekä tarkastellut, minkälaisia merkityksiä käyttäjät korostavat laadukkaassa ja muunneltavassa fyysisessä oppimisympäristössä. Oppimisympäristöiltä odotetaan toiminnallisuutta, sosiaalisuutta ja monimuotoisuutta. Niiden avulla pyritään mahdollistamaan ja kehittämään erilaisia yhteistoiminnallisia oppimis- ja opetusmenetelmiä. (Kuuskorpi 2012, 127–129, 165–166.)

Vaikka koulut rakennetaan oppimista varten, koulun oppimisympäristöjen vaikutus oppimiseen ei kuitenkaan tapahdu suoraan, vaan muiden tekijöiden kautta välillisesti. Koulurakennuksella voidaan vaikuttaa niin opetuksen järjestelymahdollisuuksiin, sosiaalisiin suhteisiin ja niiden kautta muodostuvaan ilmapiiriin kuin myös terveyteen ja turvallisuuden tunteisiin. Näillä tekijöillä on välillinen yhteys oppimiseen, koska ne vaikuttavat siihen, millaisena oppilaat ja opettajat kokevat oppimisympäristönsä sekä kuinka hyvin ne tukevat oppimista. (Nuikkinen 2009, 95.) Tilat voivat tukea oppimisprosessia luomalla esimerkiksi aistimuksia, ärsykeitä ja kokemuksia. Ne voivat myös aktivoida luovaan toimintaan ja liikkumiseen. (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkko 2010, 120.) Jotta oppimisympäristöjä voitaisiin kehittää oppimista tukeviksi, koulun käyttäjien näkemyksiä ja kokemuksia oppimisympäristöistä on selvitetty erilaisin tutkimuksin (esim. Kuuskorpi 2012; Nuikkinen 2009; Piispanen 2008).

Käyttäjien näkemykset ovat yhteydessä myös koulurakennusten viihtyvyyteen. Oppimisympäristöjen uudistamisella pyritäänkin luomaan entistä parempien opetus- ja oppimismahdollisuuksien lisäksi muun muassa esteettisesti ja ergonomisesti miellyttäviä ympäristöjä, jotta oppimisympäristöt voisivat tukea oppimista viihtyvyyden kautta (Opetushallitus 2014, 28). Esteettisyys on keskeisenä tekijänä ympäristön kokemisessa (Nuikkinen 2005, 68–69). Piispanen (2008) tutkimuksen mukaan oppilaat kiinnittävät paljon huomiota erityisesti fyysiseen oppimisympäristöön ja sen luomiin mahdollisuuksiin, kun selvitettiin käsityksiä hyvästä koulusta. Tutkimustulokset osoittavat, että oppilaat pitävät oppimisympäristössä tärkeänä sellaisia asioita, jotka virittävät opiskeluun

ja ylläpitävät motivaatiota. Oppilaat eivät oleta oppimisympäristön olevan viihteellinen paikka, vaan kodikas oppimiseen suunnattu mukava ympäristö, joka on esteettisesti miellyttävä ja rauhoittava. Kodikkaalla ympäristöllä on oppilaiden mukaan oppimista edistävä vaikutus. (Piispanen 2008, 167–169, 174.) Langhoutin (2004) tutkimuksen mukaan oppilaat pitävät paikoista, jotka ovat avaria ja hyvin ylläpidettyjä. Vastaavasti kaoottisilta tuntuvat, täynnä olevat ja sotkuiset paikat herättävät tyytymättömyyttä. (Langhout 2004, 123.) Myös Barretin, Daviesin, Zhangin ja Barretin (2015) tutkimuksen mukaan oppimisympäristön luonnollisuutta luovat tekijät, kuten ilmanlaatu, valo ja lämpötila vaikuttavat oppilaiden mielestä merkittävästi oppimisympäristöstä välittyvään vaikutelmaan. Myös ympäristön sisältämällä eri väreillä on yhteys ympäristössä viihtymiseen. (Barret ym. 2015, 129–130.) Vaikka oppilaiden näkemykset hyvästä koulusta ovatkin kohdistuneet viihtyisään fyysiseen oppimisympäristöön, Piispanen (2008, 169) tutkimuksen mukaan myös vuorovaikutussuhteet ja niiden kautta muodostuva ilmapiiri koetaan tärkeiksi.

Viihtyvyyttä tukee myös oppimisympäristön käyttäjien osallistuminen ympäristön muokkaamiseen. Oppimisympäristöjen suunnittelussa ei tulisi luoda täysin valmiita ympäristöjä, vaan käyttäjille tulisi jättää mahdollisuus tilojen muokkaamiseen. Käyttäjien tarpeiden mukainen tilan muuntelu luo mahdollisuuden itseilmaisulle. Se luo samalla aktiivisen ympäristösuhteen ja on siten keskeinen ympäristön kokemisen kannalta. (Nuikkinen 2005, 70.) Tilan käyttö on vastavuoroinen prosessi, jossa sen käyttäjät muokkaavat ja vaikuttavat tilaan samalla, kun tila muokkaa käyttäjiä. Sen myötä tila välittyy elettyinä ja jatkuvasti muuntuvana. (Saarikangas 2002, 49.) Koska kaikki jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöönsä, niiden voidaan ajatella olevan sosiaalisen toiminnan tulosta. Oppimisympäristöä ei käsitetä siten vain tilana, johon tullaan opiskelemaan, vaan jäsenet luovat sen yhteisen toiminnan tuloksena tietyssä ympäristössä. Tällöin oppimisympäristöistä tulee aina jäsentensä näköinen. (Opetushallitus 2014, 27; Piispanen 2008, 126.)

2.2.2 Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö

Fyysinen ympäristö on kiinteästi yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön, sillä tilan kalusteilla ja niiden sijoitteluilla voidaan ohjata ja tukea oppilaiden vuorovaikutusta (Manninen ym. 2007, 70). Oppimisympäristöä voidaan siis kuvata sosiaalisena ja psykologisena ympäristönä (Piispanen 2008, 23). Sen myötä tarkastellaan oppimiseen liittyviä vuorovaikutussuhteita ja niiden muodostamaa ilmapiiriä (Manninen ym. 2007, 38–39). Kuten Piispanen (2008) kuvaa, vuorovaikutustilanteet eivät ole vain sosiaalisia tilanteita, vaan ne ovat kiinteästi yhteydessä psykologiseen ympäristöön, koska vuorovaikutuksessa ovat aina läsnä tunteet sekä niiden kautta muodostuva ilmapiiri. Sen vuoksi nämä kaksi ympäristöä voidaan käsittää yhtenä osa-alueena. (Piispanen 2008, 141.)

Koska vallitseva käsitys oppimisesta painottaa sosiaalista tiedon luomista ja välittymistä sekä yhteistoiminnallisuutta, sosiaalinen oppimisympäristö on merkittävä osa oppimista. Oppimisen keskiössä ovat itsenäisen työskentelyn harjoittamisen lisäksi myös oppilaiden tahto toimia yhdessä ja kehittää vuorovaikutteisia oppimisen taitoja. (Opetushallitus 2014, 14.) Jotta vuorovaikutteisuus toteutuisi oppimista tukevalla tavalla, oppimisympäristössä tulee vallita hyvät sosiaaliset suhteet ja hyväksyvä ilmapiiri. Niiden avulla oppilaita rohkaistaan kokeilemaan taitojaan, mahdollistetaan yhdessä opiskelu ja luodaan onnistumisen kokemuksia. (Opetushallitus 2014, 25.) Lisäksi sosiaalinen ja psykologinen ympäristö ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, millaisena ja kuinka turvallisena oppimisympäristö koetaan. Yksilöllisen kasvun tukeminen kiireettömässä ympäristössä ilman kiusatuksi joutumista ilmentää sosiaalista ja psykologista turvallisuutta, joka on sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta keskeinen osa hyväksi koettua koulua. (Piispanen 2008, 176.)

Perusopetuksen tehtävänä on paitsi monipuolisen osaamisen kehittäminen myös yksilön kasvun tukeminen ihmisenä, oppijana ja yhteisön jäsenenä (Opetushallitus 2014, 13). Koulu ja sen sosiaaliset yhteisöt ovat merkittäviä lapsen kasvu ympäristöjä, jotka muodostavat ympäristön kehittymiselle ja arkielämälle (Horelli 1992, 4–5; Hyry-Beihammer & Autti 2013, 235). Lapset ja nuoret muodostavat jatkuvasti käsitystä itsestään suhteessa koulu ympäristöönsä ja tasapainottelevat sosiaalisen ympäristön vaatimusten kanssa suhteuttaen niihin omaa toimintaansa ja muodostaen omaa identiteettiään (Opetushallitus 2014, 13; Ulmanen 2017, 21–22). Oppilas siis muodostaa käsitystä itsestään suhteessa vertaisiinsa ja rakentaa kokemusta sosiaaliseen ympäristöön kuulumisesta koulu ympäristössään (Ulmanen 2017, 27). Vertaisten joukkoon kuulumisen, muilta saadun tuen ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset ovat tärkeitä yksilön hyvinvoinnin kannalta (Juvonen 2006, 656) ja ne vaikuttavat suoraan myös oppilaan suhtautumiseen koulutyötä kohtaan (Ulmanen 2017, 74). Lasten toverisuhteissa voi kuitenkin tapahtua nopeita muutoksia, joten on tärkeää, että oppilaiden keskuudessa vallitsee yleisti myönteinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Tällöin oppilailla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa ja solmia ystävyyssuhteita kaikkien kanssa. (Piispanen 2008, 142.)

Hyvinvoivat yksilöt ovat osaltaan muodostamassa hyvinvoivaa kouluyhteisöä. Yksilön hyvinvointi perustuu hänen subjektiiviseen kokemukseensa ja vaikuttaa koulussa viihtymiseen. (Piispanen 2008, 156.) Hyry-Beihammer ja Autti (2013) tuovat esille hyvinvoinnin yhteyden kouluviihtyvyyteen selvittäessään oppilaiden näkökulmia kouluun liitettävistä merkityksistä. Tulosten perusteella kouluviihtyvyyttä luovat muun muassa yhteisön jäsenten tunteminen henkilökohtaisesti ja ystävyyssuhteiden solmiminen. Lisäksi tunnetta luovat yhdessä toimiminen ja aktiivisena toimija-

na oleminen. Myös ympäristön kokeminen tuttuna paikkana on osa kouluviihtyvyyden muodostumista. (Hyry-Beihammer & Autti 2013, 242, 246, 250.)

Koulun sosiaalinen ympäristö ja siihen kuuluminen ovat merkittävässä osassa myös oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen kannalta, kuten Ulmanen (2017) osoittaa selvittäessään oppilaiden koulutyöhön kiinnittymistä ja sen rakentumista. Hän käyttää koulutyöhön kiinnittymisen käsitettä sen laajassa merkityksessä ja tarkoittaa sillä yksilön suhtautumistapaa, eli asenteita ja emootioita, kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa kohtaan. Sitä muodostetaan ja käsitellään jatkuvasti osana jokapäiväistä koulussa työskentelyä. (Ulmanen 2017, 17, 23, 27.) Tutkimustulosten mukaan sosiaaliseen ympäristöön kuulumisen kokemus yhdessä myönteisten koulua koskevien asenteiden ja emootioiden kanssa edistävät koulutyöhön kiinnittymistä. Vertaissuhteissa rakentunut kuulumisen kokemus ei kuitenkaan aina yksiselitteisesti tue koulutyöhön kiinnittymistä, sillä kuulumisen kokemus usein myös estää yksilön myönteisen suhteen koulutyötä kohtaan, mikäli vertaissuhteissa ei myönteiseen asenteeseen tueta. Toisaalta joskus myös ilman vertaisilta saatua tukea ja kuulumisen kokemusta yksilö saattaa suhtautua myönteisesti koulutyöhön. Tutkimus osoittaa, että mikäli oppilas pystyy vertaisten keskuudessa säilyttämään omat myönteiset opiskeluun kohdistuvat tavoitteensa, se tukee parhaiten koulutyöhön kiinnittymisen strategiaa. (Ulmanen 2017, 61, 68.)

Vertaisten lisäksi myös opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutussuhteella on merkittävä vaikutus koulutyöhön kiinnittymisen ja koulussa viihtymisen kannalta (Furrer & Skinner 2003, 159). Ulmanen (2017) tutkimuksen mukaan oppilaan ja opettajan molemminpuoleinen vuorovaikutussuhde, ja riittävä tuki ovat selkeästi yhteydessä oppilaan myönteisiin asenteisiin ja emootioihin koulua kohtaan. Opettaja voi myönteisillä vuorovaikutussuhteilla vaikuttaa paitsi oppilaiden omaksumiin asenteisiin myös vertaisten kesken jaettuun koulutyöhön kohdistuviin asenteisiin. (Ulmanen 2017, 61, 68.) Opettajan arvostava toiminta tukee oppilaan viihtyvyyttä, kun taas huomiotta jättävä opettaja saattaa aiheuttaa oppilaissa onnetonta ja tylsistynyttä oloa tai jopa vihaa (Furrer & Skinner 2003, 159). Oppimisympäristön sosiaalisilla suhteilla on siis merkittävä yhteys luokan ilmapiiriin, koulutyöhön sitoutumiseen ja ihmisenä kasvamiseen.

2.2.3 Pedagoginen oppimisympäristö

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös pedagogisesta näkökulmasta, jolloin huomio keskittään ympäristön sisältämään käsitykseen oppimisesta ja pedagogiseen ajatteluun. Ne konkretisoituvat käytetyissä työtavoissa, menetelmissä ja oppimisympäristön fyysisessä olomuodossa. (Dovey & Fisher 2014, 45–46; Nuikkinen 2009, 79.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat koulutyölle pedagogiset kehykset, joiden mukaan opetusta ja oppimisympäristöjä tulee järjestää

sekä oppilaiden hyvinvointia ja kasvua tukea. Opetussuunnitelman perusteet luovat siis lähtökohdat koulujen pedagogiselle toiminnalle ja opettajan työskentelylle. Opettajien tulee huolehtia oppilaiden oppimisesta, toiminnasta ja hyvinvoinnista, joihin he vaikuttavat pedagogisilla ratkaisullaan ja ohjauksellaan. (Opetushallitus 2014, 7, 33.) Pedagoginen toiminta ulottuu kaikkeen koulun toimintaan ja oppimisen tavoitteisiin, joten sen voidaan ajatella sisältävän edellä esitetyt oppimisympäristön fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset osa-alueet. Sen avulla pyritään luomaan mahdollisimman hyvät oppimisen edellytykset. (Piispanen 2008, 157.) Pedagogiikka on siten tavoitteellista oppimisprosessiin kohdistuvaa toimintaa (Holopainen & Lappalainen 2011, 111).

Koska oppimisympäristöjen toiminta perustuu pedagogisiin toimintamalleihin ja tavoitteisiin, joilla on taipumus muokkautua ajan myötä, ne vaikuttavat myös tapaan muodostaa ja kehittää oppimisympäristöjä. Ympäristöjä pyritään rakentamaan tavalla, jolla ne tukisivat pedagogisia ratkaisuja ja toimintoja. (Kuuskorpi 2012, 73.) Ympäristöjen kautta voidaan vaikuttaa myös siihen, millaisia oppimis- ja toimintamahdollisuuksia oppilaille ja opettajille luodaan oppimisympäristöisään sekä miten oppimiseen suunnatut tehtävät tukevat tavoitellun kaltaista oppimista (Ropo 2008, 39). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhtenä oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on rakentaa pedagogisesti monipuolisia ja joustavia ympäristöjä, jotka luovat yhteisöllisen tiedon rakentamisen ja osallistumisen tiloja sekä niitä hyödyntäviä tehtäviä. Tällaisissa ympäristöissä toiminnan keskiöön asettuu käsitys lapsesta aktiivisena toimijana. (Opetushallitus 2014, 27.) Pedagogiseksi tiloiksi voidaan määrittää myös koulun ulkopuoliset ympäristöt, joissa opetusta järjestetään (Piispanen 2008, 159).

Koulujen kehittämisen yhteydessä painotetaan näkemystä, jonka mukaan oppimista tapahtuu osana kaikkea toimintaa. Sen myötä koulun ulkopuoliset kontekstit ymmärretään tärkeinä oppimisen tiloina. Koulun rajat ylittävä pedagogiikka laajentaa ja monipuolistaa opiskeltavaa tietoa ja asettaa tiedon lähteet myös oppilaiden valittaviksi. (Krokkfors & Vitikka 2010, 234.) Pedagogisten oppimisympäristöjen tulisi muodostaa yhteyksiä erilaisten kulttuuristen ympäristöjen, kuten tiedekeskuksien ja museoiden kanssa (Kumpulainen 2008, 22). Rajat ylittävä pedagogiikka hyödyntää myös vapaa-ajalla opittuja tietoja ja osaamista. Tällöin vapaa-ajan informaali ja non-formaali sekä koulun piiriin sijoittuva formaali oppiminen nähdään toisiinsa yhdistyvinä sisältöinä, jotka eivät sulje toisiaan pois. (Krokkfors & Vitikka 2010, 234; Kumpulainen 2008, 22.) Oppimis- ja opetusmenetelmien tulisi tukeutua vahvasti eri konteksteissa opitun yhdistämiseen ja painottaa keskustelua pedagogisena välineenä (Krokkfors & Vitikka 2010, 234). Keskustelu edistää yksilöllisen tietoisuuden kehittymistä, luo yhteyksiä opittujen asioiden välille ja mahdollistaa yhteisöllisen tiedon ja ymmärryksen luomisen (Sarja 2008, 113).

2.3 Avoin oppimisympäristö

Oppimisympäristöjä on kehitetty vastaamaan entistä paremmin nykyajan odotuksia ja vaatimuksia. Kehittämisen yhteydessä on puhuttu tulevaisuuden koulujen suunnittelusta (Kyllönen 2011; Smeds ym. 2010; Välijärvi 2011). Koska uusia oppimisympäristöjä ja koulurakennuksia on jo valmistunut, kehitteillä olevat oppimisympäristöt eivät ole enää vain tulevaisuuden ympäristöjä, vaan vähitellen jo käyttöön otettuja ja otettavia nykyajan vaatimusten mukaisesti rakennettuja kouluja. Tällaisista tulevaisuuden oppimisympäristöinä pidetyistä koulurakennuksista on käytetty tutkimuskirjallisuudessa erilaisia nimityksiä. Nimityksinä on käytetty esimerkiksi avointa oppimisympäristöä (Deed ym. 2014; Manninen 2007, 31; Pulkkinen 1997), jota voidaan pitää niin sanottujen 1990-luvulla kehitettyjen avointen ja joustavien koulutuskäytäntöjen yhteisnimityksenä (Manninen 2007, 31). Sen lisäksi nykyajan mukaisia oppimisympäristöjä on kutsuttu muunneltaviksi ja joustaviksi oppimisympäristöiksi (Kuuskorpi 2012) sekä kansainvälisellä tasolla on käytetty termejä innovative learning environments (Imms, Mahat, Byers & Murphy 2017; OECD 2013) ja open-plan learning space (Dovey & Fisher 2014). Tähän tutkimukseen osallistuva koulu käyttää tiloistaan nimitystä avoin oppimisympäristö, minkä takia käytän tutkimuksessa kyseistä käsitettä.

Yhteistä näille erilaisille nimityksille voidaan ajatella olevan oppimisympäristön käsittäminen passiivisen tilan sijasta aktiivisena oppimisympäristönä. Perinteinen luokkahuone kuvastaa passiivista ympäristöä, jossa pysyvät kalusteratkaisut ja yksilökeskeinen oppiminen yhdistyvät oppimisen sisältöjä painottavaan työskentelyyn. Sen sijaan aktiivisissa ympäristöissä oppimisympäristöt muodostetaan dynaamisiksi tiloiksi, jotka koostuvat muunneltavista kalusteratkaisuksista sekä erilaisista yksilö- ja ryhmätyöskentelyn menetelmistä ja mahdollisuuksista. Aktiivinen oppimisympäristö mahdollistaa siten tilanteeseen ja sen tarpeisiin sopivat työskentelymahdollisuudet. (Kuuskorpi 2012, 152; Piispanen 2008, 119.)

Oppimisympäristöjä on jäsennelty myös sen sisältämien valinnanmahdollisuuksien ja joustavuuden perusteella. Manninen ja Pesonen (1997) sekä Manninen (2007) kuvaavat oppimisympäristöjä ja sille tyypillisiä opetusmenetelmiä suljettu–avoin-ulottuvuuksilla. Ulottuvuudet kuvastavat sitä, kuinka paljon esimerkiksi opiskelutahti, ajankohta, sisällöt ja menetelmät ovat valmiita joustamaan yksilön ja tilanteen mukaisesti. Oppimisympäristöjä ei voida kuitenkaan eritellä joko avoimiksi tai suljetuiksi ympäristöiksi, sillä ulottuvuuksien taso vaihtelee sen eri ominaisuuksien mukaan. Avoimena ymmärrettävän oppimisympäristön ominaisuuksina pidetään opiskelijakeskeisyyttä ja sisäsyntyisen motivaation herättämistä opiskelijassa antamalla vapautta ja vastuuta omaan työskentelyyn. Tällöin opetuksessa käytetään erilaisia opetusmenetelmiä, jotka vähentävät opettajaohitoisen opiskelun määrää ja painottavat yhteistoiminnallisuuteen perustuvaa oppimista ja tie-

donrakentamista. Sen myötä oppilaat saavat yhä enemmän vaikuttaa oman työskentelynsä tahtiin, tavoitteiden asettamiseen ja oman työskentelyn arviointiin. Avoimessa oppimisympäristössä oppiminen käsitetään koulun rajat ylittävänä toimintana. Suljetulla oppimisympäristöllä puolestaan tarkoitetaan sellaisia ympäristöjä, joissa opiskelun tavoitteet ja työskentelytavat ovat tarkasti ennalta määrättyjä, ja opiskelu tapahtuu itsenäistä työskentelyä painottaen oppilaitoksen sisällä. Tällöin opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa opiskelunsa tahtiin tai sisältöihin, ja arviointi perustuu opiskelijan ulkopuolelta tuleviin arviointikriteereihin. (Manninen 2007, 31; Manninen & Pesonen 1997, 270.)

Oppimisympäristöjen kehittämistä on suunnannut aktiivisuuden ja joustavuuden ohella siirtyminen kohti entistä toiminnallisempia työskentelymenetelmiä ja vuorovaikutuksellista opiskelua (Kangas 2010, 19; Vitikka 2009, 134–135). Avointen oppimisympäristöjen kaltaisten tilajärjestelyiden tavoitteena on lisätä oppilaiden välistä vuorovaikutusta yksilökeskeisen opiskelun sijasta. Avoimilla tiloilla, liikuteltavissa olevilla kalusteilla ja monimuotoisilla työpisteillä pyritään tukemaan vuorovaikutusta ja luomaan yhteisöllisyyden tunnetta mahdollistamalla erilaisia ryhmätyöskentelyn tiloja. Ne myös edistävät sanatonta vuorovaikutusta. Lisäksi oppimisympäristöjen kehittämisellä on pyritty vähentämään opettajan hierarkkista asemaa ja luomaan tasa-arvoisuutta korvaamalla opettajaa vasten olevat pulpettirivit erilaisilla työskentelypaikoilla. (Kuuskorpi 2012, 136–137; Nuikkinen 2009, 266–267, 278; Vitikka 2009, 134–135.) Myös opettajien välistä vuorovaikutusta on pyritty lisäämään erilaisin yhteis- ja samanaikaisopettajuuden muodoin. Yhteistyön avulla opettajat voivat muun muassa eriyttää opetusta jakamalla oppilaat pieniin ryhmiin ja saada tukea työlleen yhteisen tuntien suunnittelun ja arvioinnin suhteen. Yhdessä opettamisesta on koettu olevan hyötyä sekä opettajille että oppilaille, koska sen avulla voidaan mahdollistaa laadukasta opetusta ja tukea opettajien hyvinvointia. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375, 386–387.)

Piispasen (2008) ja Kuuskorven (2012) tutkimukset osoittavat oppilaiden ja opettajien halun työskennellä tilanteen mukaan erilaisissa yksilö- ja pienryhmätyöskentelylle sopivissa tiloissa (Kuuskorpi 2012, 139; Piispanen 2008, 168). Oppilaiden näkökulmaa selvittäessä on tulkittu, että oppilaat osoittavat kiinnostusta opiskella myös tiloissa, joissa ei ole jokaiselle samanlaista työskentelypistettä. Jos tila mahdollistaa kalusteiden muunneltavuuden oppilaiden haluamalla tavalla, oppilaat kokevat tilan mielekkäänä. Muunneltavuuden avulla voidaan antaa mahdollisuuksia käyttäjien henkilökohtaisille mieltymyksille ja oppilaalle vapauksia oman oppimisympäristön luojana. Sen vuoksi sekä oppilaat että opettajat kokevat tärkeäksi kalusteiden sijoittelun ja oppimisympäristön muokkaamisen työskentelyn tarpeiden mukaisesti. (Kuuskorpi 2012, 149, 152, 157.)

Vaikka oppilaiden näkökulmasta välittyvät toiveet erilaisista ja perinteisistä luokkahuoneista poikkeavista oppimisen tiloista, oppilaat tuovat Piispasen (2008) tutkimuksessa samalla myös esil-

le oman luokan ja henkilökohtaisen työskentelypisteen tärkeyden sekä fyysisen että sosiaalisen näkökulman kautta. Omaan luokkaan yhdistetään turvallisuuden ja tuttuuden tunnetta ja omaa työskentelypistettä pidetään tärkeänä paikkana omille tavaroille. Työskenteleminen tuttujen luokkakavereiden kanssa koetaan rauhoittavana. (Piispanen 2008, 122, 128.) Myös Barretin ym. (2015) tutkimus korostaa, että oppilaat osoittavat tarpeen kokea oppimisympäristö tuttuna ja yksilöllisenä paikkana. Tutkimuksen mukaan esimerkiksi seinille kiinnitettävillä oppilaiden itse tehdyillä kuvaamataidon töillä, valokuvilla ja käsitöillä voidaan tukea oppilaan oppimisympäristöön kuulumisen, omistajuuden ja tuttuuden tunnetta. (Barret ym. 2015, 129.) Myös tilojen muuntamisella käyttäjien tarpeiden mukaan on yhteys tilan omistajuuden ja merkityksen tunteiden kehityksen kannalta, koska muuntelun myötä tilasta tulee käyttäjiensä näköinen (Turkko, Staffans & Hyvärinen 2010, 227).

Oppimisympäristöön kuulumisen ja omistajuuden tunteiden voidaan ajatella olevan yhteydessä myös oppilaiden toimijuuden kehittymiseen, minkä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) asettavat yhdeksi opetuksen tavoitteeksi (Opetushallitus 2014, 18). Toimijuus on kykyä toimia aloitteellisesti ja vastuuntuntoisesti (Greeno 2006, 538). Oppilaiden kokemukset ja tietämys oppimisympäristön luomista mahdollisuuksista ja käyttötavoista tukevat toimijuuden kehittymistä, koska niiden kautta kehittyvät taidot toimia tutussa ympäristössä aloitteellisesti ja tehdä valintoja. Toimijuus muodostuu yhteydessä oppimisympäristöön ja opettajaan. (Deed ym. 2014, 67.) Koko kouluyhteisön tulee edistää oppilaiden toimijuuden kehittymistä rohkaisemalla oppilaita luottamaan omiin taitoihin ja tukemalla heidän ideoitaan (Opetushallitus 2014, 18).

Avoimen oppimisympäristön on osoitettu tukevan toimijuuteen kannustavia opetusmenetelmiä, jotka mahdollistavat oppilaille erilaisia tapoja vaikuttaa oman työskentelyn menetelmiin, tehtävän sisältöihin ja paikan valintaan. (Deed ym. 2014, 72–73.) Langhoutin (2004, 123) tutkimustuloksen mukaan oppilaat osoittavat pitävänsä paikoista, joissa heillä on mahdollisuus tehdä omia valintoja ja olla yhteydessä yhteisön jäseniin ja joissa heitä tuetaan itsenäisyyteen. Ulmasen (2017) mukaan osallisuus ja autonomia ovat yhteydessä myös oppilaan koulutyöhön kiinnittymiseen, koska niitä tukemalla voidaan vaikuttaa kokemukseen koulutyön merkityksellisyydestä ja kouluyhteisön jäsenyydestä. Vaikka oppilaalle annetaan vapautta valita ja ottaa vastuuta omasta työskentelystään, tarkoituksena ei kuitenkaan ole jättää päätöksentekoa kokonaan oppilaille, vaan tarjota heille taitotasoon sopivia valinnan mahdollisuuksia ja siten tukea autonomian tunteen kehittymistä. (Ullmanen 2017, 76.)

Avointen oppimisympäristöjen kaltaiset ympäristöt saavat tukea Immsin ym. (2017) tutkimukselta, jolla selvitettiin oppilaiden opiskeluun ja opettajien kouluun kohdistuvia asenteita. Tutkimuksessa tarkasteltiin jo toiminnassa olevia kouluja, joista voitiin erotella erilaisia oppimisympä-

päristötyyppejä, ja niihin yhdistettäviä oppilaiden ja opettajien asenteita. Avointen oppimisympäristöjen kaltaisten tilojen ja niiden käyttämien opetusmenetelmien havaittiin muun muassa tukevan oppilaiden syväsuuntautuvan opiskelun asennetta. Sen sijaan perinteisen luokkahuoneen ja siihen yhdistettävän opettajajohtoisen opiskelun katsottiin ohjaavan oppilaita opiskelemaan pintapuolisesti ilman pyrkimystä pitkäaikaiseen tiedon omaksumiseen. Tutkimukseen osallistuneissa avointen oppimisympäristöjen kouluissa oli käytössä toisiinsa yhteydessä olevia opetustiloja, yhteisopettajuuden mahdollisuuksia sekä yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskelun muotoja. (Imms ym. 2017, 31, 33.) Kuten Nuikkinen (2009, 95) kuvaa, oppimisympäristö ei kuitenkaan itsessään takaa oppimista, vaan oppiminen tapahtuu välillisesti muiden tekijöiden kautta, kuten opetusmenetelmien, sosiaalisen ympäristön ja turvallisuuden kautta. Oppimisympäristöjä ja oppimista tutkiessa onkin siis huomioitava ympäristö kokonaisuutena sekä pohdittava, mitkä sen ominaisuudet ja oppimismenetelmät tukevat tai hidastavat oppimista.

Oppimisympäristöjen kokonaiskuvaan vaikuttaa myös turvallisuuden kokeminen. Uusien oppimisympäristöjen suunnittelun ja vanhojen rakennusten korjaustöiden keskeisinä tekijöinä ovat turvallisen koulurakennuksen suunnittelu ja turvallisen ilmapiirin luominen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 30, 60). Turvallisuuden tunnetta luovat muun muassa jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, aikuisten näkyvillä olo ja positiivinen valvonta. On myös havaittu, että oman mieluisan työtilan valinnanmahdollisuudella on turvallisuuden tunnetta lisäävä vaikutus. (Nuikkinen 2009, 269.) Viihtyisillä, siisteillä ja avoimilla koulurakennuksilla voidaan ehkäistä ilkivaltaa ja väkivaltaisuutta, koska ne tukevat positiivista sosiaalista käyttäytymistä ja helpottavat valvontaa. Turvallisuus tulee kuitenkin huomioida paitsi arjen toimintojen kannalta myös häiriötilanteiden varalta. Avointen tilojen suunnittelussa on keskeistä, että ne sisältävät myös seiniä, jotka mahdollistavat suojautumisen ja piiloutumisen uhkaavien tilanteiden varalta sekä nopean poistumisen. Avointen oppimisympäristöjen suunnittelu vaatiikin erilaisten tilanteiden huomioimista ja turvallisuuden tarkastelua monesta näkökulmasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 13, 31, 60.)

2.4 Paikkatunne

Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksia avoimesta oppimisympäristöstä tarkastellaan *paikkatunteen* (*sense of place*) näkökulmasta. Paikkatunne-käsitteen ymmärtäminen edellyttää käsitteiden *tila* (*space*) ja *paikka* (*place*) määrittelyä, johon luku ensiksi kohdistuu. Sen jälkeen luvussa kuvataan paikan subjektiivista kokemista kuvastava käsite paikkatunne. Paikkatunnetta tarkastellaan siihen liittyvien alakäsitteiden avulla.

Tila ja paikka -ajattelun sekä siihen liittyvän paikkatunteen käsitteiden juuret paikantuvat humanistisen maantieteen piiriin, joka on keskittynyt tarkastelemaan yksilön kokemuksellista puolta paikkaa kohtaan (Relph 1976; Tuan 2003). Kyseisiä ilmiöitä on lähestytty myös muun muassa ympäristöpsykologian (Marcouyeux & Fleury-Bahi 2011), sosiaalipsykologian (Stedman 2002, 2006) ja sosiologian (Gieryn 2000) näkökulmista. Paikkateoriat ovat saaneet sijaa lisäksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Erkkilä 2005; Hyry-Belhammer & Autti 2013; Kudryavtsev, Stedman ja Krasny 2012).

Jotta paikan käsitettä voitaisiin ymmärtää, tulee ensiksi määritellä tilan käsite. Relph (1976) erottelee tilan tarkastelussa ulottuvuuksia, joiden avulla käsitettä voidaan hahmottaa. Tila on epämääräinen tausta, jossa toiminta tapahtuu. Tila muodostuu niin tiedostamattomasta ja aistittavasta ympäristöstä kuin myös konkreettisesti havaittavasta ja rakennetusta ympäristöstä. Tila on lisäksi kohde, jota ihmiset ovat halukkaita reflektoida ja tekemään teorioita. (Relph 1976, 8–12, 22–24.) Se on siis lähtökohta paikan muodostumiselle. Tila määrittyy paikaksi, kun ihmiset rakentavat, toimivat ja antavat merkityksiä erilaisille fyysisille tiloille, tavaroille ja alueille. Ihmiset identifioivat paikoiksi usein sellaisia kohteita, joissa he esimerkiksi käyvät toistuvasti tai joihin liittyy merkityksellisiä tapahtumia. (Gieryn 2000, 465, 472.)

Gieryn (2000) mukaan paikka muodostuu tilasta kolmen tekijän kautta. Ensinnäkin paikalla on jokin maantieteellinen sijainti, joka voidaan tarkasti määrittää. Paikkoja voi olla eri kokoisia, joten se voi olla yhtä hyvin suuri kaupunki, huone, yksittäinen huonekalu kuin merenrantakin. Toiseksi sillä on materiaallinen olomuoto, joten paikka käsitetään fyysisenä ympäristönä. Paikka voi kuitenkin olla rakennettu tai luonnollisesti muodostunut. Kolmanneksi paikkaan liitetään merkityksiä, kokemuksia ja tulkintoja. Ihmiset itse rakentavat, kertovat ja jakavat merkityksiä tai arvoja paikasta, jolloin paikasta tulee yksilölle tai yhteisölle jollakin tavalla merkityksellinen ja identifioitunut. (Gieryn 2000, 464–467, 471–472.)

Paikka voi siis olla myös tarkoituksella rakennettu ympäristö, jolloin sen suunnitteluun saatetaan käyttää muun muassa arkkitehtien, tulevien käyttäjien ja rahoittajien näkemyksiä halutun lopputuloksen saavuttamiseksi. Suunnittelemisen yhteydessä pohditaan, miten rakennuksesta saadaan paikka, joka vastaa sen käyttötarkoitusta sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. (Gieryn 2000, 470–471.) Ajatusta paikan rakentamisesta voidaan soveltaa esimerkiksi kouluarkkitehtuuriin kontekstiin. Kun koulurakennuksia suunnitellaan, tehdään rakennussuunnitelma koululta vaadittavien ominaisuuksien perusteella ja mahdollisesti selvitetään sen tulevien käyttäjien toiveita. Samalla pohditaan myös rakennusta toiveissa olevan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tällöin rakentamisen tarkoituksena ei ole vain luoda tilaa, vaan luoda fyysinen ympäristö, jonka sen käyttä-

jät voisivat kokea henkilökohtaisena ja sosiaalisesti jaettuna paikkana siihen liitettyjen merkitysten ja toiminnan myötä.

Paikan tarkasteluun liittyy läheisesti käsite paikkatunne, jota käytetään, kun puhutaan yksilön subjektiivisesta ja kokemuksellisesta suhteesta tiettyä paikkaa kohtaan (Relph 1976, 56). Monet paikkatunnetta käsittelevät tutkimukset ovat tarkastelleet asumiseen liittyviä ilmiöitä. On pohdittu esimerkiksi uuden asukkaan kiinnittymistä ja identifioitumista uudelle paikkakunnalle, naapurustoon tai valtioon. (Hernandez, Hidalgo, Salaza-Laplace & Hess 2007, 311; Hidalgo & Hernandez 2001, 273–275, 279.)

Paikkatunne on käsite, jonka alaisuuteen liittyy muita sitä kuvastavia käsitteitä. Koska paikkatunteeseen liittyvät käsitteet ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja tutkimuskirjallisuudessa niitä käsitellään usein tekemättä selkeää eroa käsitteiden välille (Hidalgo & Hernandez 2001, 273), tässä teoriaosiossa tukeudutaan Kudryavtsevin ym. (2012) tekemään jäsentelyyn, joka tutkimuskirjallisuuden perusteella osoittaa käsitteiden yhteyttä toisiinsa. Sen mukaan paikkatunne muodostuu *paikan merkityksistä* (*place meaning*) ja *paikkaan kiintymisestä* (*place attachment*). (Kudryavtsev ym. 2012, 231.) Tarkastelemalla edellä mainittuja käsitteitä voimme ymmärtää paremmin, mitä paikkatunne on.

Elämme maailmassa, joka on täynnä merkityksiä. Paikan merkityksistä puhuttaessa tarkoitetaan ihmisten paikoille antamia symbolisia merkityksiä. (Kudryavtsev ym. 2012, 232.) Ne eivät ole valmiiksi olemassa tai pysyviä, vaan luomme niitä olemalla vuorovaikutuksessa ympäristömme sekä muiden ihmisten kanssa. Jäsennämme ympäristöämme ja annamme sen asioille merkityksiä, jotka puolestaan ovat muokkautuvia ihmisen toiminnan ja aikomusten mukaisesti. (Relph 1976, 47.) Ympäristöt ja niihin liitetyt merkitykset muotoutuvat siten rakennetun, sosiaalisen ja eletyn yhdistyessä toisiinsa. Kun merkityksellistämme ja muokkaamme ympäristöjä, ympäristöt muokkaavat samalla meitä. (Saarikangas 2002, 49, 55.) Paikkoihin liitettyjä merkityksiä tarkastelemalla voimme pyrkiä ymmärtämään, miksi pidämme jotain paikkaa tärkeänä tai miksi kiinnymme niihin (Kudryavtsev ym. 2012, 233; Stedman 2006, 202). Fyysiset ympäristöt eivät kuitenkaan näyttäytyä vain yhtenä tilana, vaan ne ovat moninaisia materiaalisia ja sosiaalisia tiloja. Lisäksi ne sisältävät kulttuurisia käytäntöjä ja ajatuksia. (Saarikangas 2002, 55.)

Paikkatunne on lisäksi paikkaan kiintymistä. Kun tarkastellaan paikkaan kiintymistä, puhutaan usein positiivisesta paikkatunteesta, jota yksilö haluaa tietoisesti ylläpitää ja vahvistaa tunteissaan paikan itselle mieluisaksi ja tärkeäksi. (Hidalgo & Hernandez 2001, 274; Jack 2010, 758.) Kiintymyksen kohteena olevia paikkoja voivat olla niin suuret kuin pienetkin paikat, esimerkiksi kaupungit, naapurustot ja yksittäiset talot. Käsite määritellään kuvaamaan ihmisen suhdetta johonkin tiettyyn paikkaan. Yksilön paikkaan kiintymisen syitä ei voida kuitenkaan yksiselitteisesti eritellä.

lä, sillä siihen vaikuttavat samanaikaisesti monet tekijät. (Low & Altman 1992, 2, 5, 12.) Kun paikkatunnetta tutkitaan, tulisi kiintymyksen voimakkuuden tarkastelun sijasta keskittyä siihen, millaisia erilaisia merkityksiä yksilö liittää paikkaan. (Stedman 2002, 566.)

Kaiken kaikkiaan paikkatunne on kokonaisvaltaista kokemista. Siinä kietoutuvat yhteen monet merkitykset ja kokemukset, jotka saavat aikaan suhteen ympäristöä kohtaan. (Relph 1976, 42.) Ympäristöt koetaan aina kaikilla aisteilla ja kehon tuntemuksilla. Koettu tila vaikuttaa toimintaamme ja tietoisuuteemme. (Nuikkinen 2005, 68–69.) Voidaan puhua tilan elämisestä, koska rakennukset eivät ole vain teknisiä objekteja, vaan myös aistittavissa olevia elettyjä ja materiaalisia tiloja. Ne koetaan kehollisesti toiminnan, liikkeiden ja eleiden kautta. (Saarikangas 2002, 49.) Piaget (1988) tuo ympäristön kokemiseen myös lapsen näkökulman kuvaamalla, että lapsi kokee tilan asettamalla itsensä tilan keskiöön. Lapsi tulkitsee sitä omista tuntemuksistaan käsin. Tila ei näyttyädy tuolloin tasaisena tai yhtenäisenä, vaan lapsi asettaa jotkin asiat ja ulottuvuudet etuoikeutetuun asemaan. (Piaget 1988, 72.)

Ympäristöt koetaan vahvasti myös emotioiden kautta, jolloin emotiot ovat muodostamassa mielikuvaa ja suhdetta tiettyä paikkaa kohtaan (Low & Altman 1992, 4). Ne vaikuttavat paitsi tapaan kokea ja jäsentää ympäröivää maailmaa, niiden avulla muodostamme myös käsitystä itsestämme ja muista ihmisistä. Paikka ja sen ihmiset vaikuttavat paikasta muodostuvaan mielikuvaan ja tunteisiin. (Davidson & Milligan 2004, 523–524.) Erkkilä (2005) kuvaa tutkimuksellaan paikkatunteiden ja merkitysten kirjoa. Hän tarkastelee Lapissa työskentelevien opettajien suhdetta kotikyläänsä ja kouluunsa sekä tuo esille kyseisiin paikkoihin kohdistuvia tunteita ja merkityksiä niin huolesta, kodintunnusta kuin arvostuksestakin. (Erkkilä 2005, 91–92.) Erkkilän tekemän tutkimuksen perusteella voimme ymmärtää, että paikkaa ei koeta vain yksipuolisesti, vaan merkitysten, tunteiden ja kokemusten yhdistyttyä toisiinsa muodostuu sisällöltään vaihtelevia paikkatunteita.

Koska paikkoihin kohdistuu emotionaalisia ja psykologisia suhteita, ne ovat olemassaolon kannalta ihmisille merkityksellisiä ja saavat aikaan taipumuksen kiintyä paikkoihin. Sen vuoksi voimme aina palata esimerkiksi turvallisiksi tai mielekkäiksi koettuihin ympäristöihin ja olla yhteydessä muihin ihmisiin paikan ylläpitämien vuorovaikutussuhteiden tai yhteisöllisyyden tunteen myötä. (Low & Altman 1992, 10; Relph 1976, 141.) Eylesin (1985) ajatusten mukaan paikkatunne on yhdistettävissä yksilön kokemukseen omasta paikasta osana fyysistä ja sosiaalista maailmaa. Yksilö pohtii omaa asemaansa suhteessa ympäristöön ja muodostaa käsitystä itsestään. Elinympäristöt ja niihin kohdistuvat ajatukset ovat jokapäiväisen elämän ulottuvuuksia. Ympäristöön kuulumisen tunne ja paikkatunne edistävät siten yksilön koettua hyvinvointia ja identiteetin kehitystä. (Eyles 1985, 3, 137.) Paikkaan kuulumisen tunne on vahvasti läsnä myös Hyry-Beihammerin ja Autin (2013) tutkimuksessa, jossa selvitetään oppilaiden kouluun kohdistuvia paikkakokemuksia.

Tutkimuksella tuodaan esille koulujen, erityisesti kyläkoulujen, merkitystä lapsen kasvun ja identiteetin kehityksen kannalta, mitä tiiviiseen kouluyhteisöön kuuluminen tukee. Koulu on yksi tärkeimmistä lapsen kasvuympäristöistä, sillä lapsi toimii koulussa vertaistensa kanssa ja liittyy koulun kontekstiin paljon yhteisiä ja yksilöllisiä kokemuksia. Lapsi pohtii asemaansa osana yhteisöä ja muodostaa sen perusteella käsitystä itsestään. (Hyry-Beihammer & Autti 2013, 231, 250–253.)

Ympäristön sosiaaliset suhteet ovat luonnollisesti merkittävässä asemassa yksilön kiintymisen kannalta, joten kiintymistä ja paikkatunnetta tarkasteltaessa usein korostetaan sen sosiaalisen ympäristön merkitystä syynä yksilön kiintymiselle (Hidalgo & Hernandez 2001, 276; Jack 2010, 758; Marcouyeux & Fleury-Bahi 2011, 347). Toistuvat vuorovaikutussuhteet ovat paikkaan ja sen yhteisöön kiinnittäviä tekijöitä, sillä vuorovaikutus on merkittävä osa paikassa tapahtuvaa toimintaa (Low & Altman 1992, 7). Paikkatunteeseen liittyy kuitenkin sosiaalisen puolen lisäksi fyysisen ympäristön näkökulma (DeMiglio & Williams 2008, 23). Hidalgon ja Hernandezin (2001) tutkimus tukee sosiaalisen ympäristön merkitystä. Kun he vertailivat sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön kiintymistä suhteessa taloon, naapurustoon ja kaupunkiin, he havaitsivat, että sosiaalisella ympäristöllä on merkittävämpi vaikutus kuin fyysisellä ympäristöllä. Hidalgo ja Hernandez kuitenkin esittävät näkemyksensä siitä, että sosiaalisen puolen lisäksi ympäristön fyysisen puolen tarkastelua tulisi ottaa entistä enemmän huomioon tutkimuksissa ja kiintymystä määriteltäessä. (Hidalgo & Hernandez 2001, 276, 279.)

Relph (1976) kuvaa, että paikkatunne on myös kykyä havaita paikkoihin liittyviä identiteettejä. Hänen mukaansa paikoilla, kuten esimerkiksi ihmisillä ja kansakunnilla, voidaan ajatella olevan identiteetti, joka muodostuu paikkaan liitettävien mielikuvien myötä. Pohditaan, miten joku paikka eroaa tai on samankaltainen verrattuna muihin, ja millaisten merkitysten kautta siitä on tullut paikka. Muodostamme käsityksiä paitsi yksilöllisesti myös yhteisössä ja yhteiskunnassa jaettujen paikan identiteettikäsitysten mukaan. Kun kasvamme yhteisön jäseniksi, opimme havaitsemaan ja muodostamaan käsityksiä ympäristöstämme yhteisössä jaettujen merkitysten avulla. (Relph 1976, 44–45, 56–58, 63.)

Itselle tärkeät paikat voivat myös vaikuttaa siihen, että määrittelemme itsemme kuuluvaksi johonkin paikkaan (Stedman 2002, 563–564). *Paikkaan identifioitumista (place identification)* pidetään usein seurauksena paikkaan kiintymisestä ja paikkaan liittyvästä positiivisesta mielikuvasta (Hernandez ym. 2007, 311; Marcouyeux & Fleury-Bahi 2011, 357). Käsitykseen *paikan identiteetistä (place identity)* ja siihen identifioitumisesta vaikuttaa myös, koetaanko paikka sisältä vai ulkoa päin. Kokemukset paikkaan kuulumisesta tai kuulumattomuudesta ovat merkittäviä paikan kokemista määritteleviä tekijöitä. Kuulumalla johonkin paikkaan voimme identifioitua siihen

ja kokea sen itselle läheiseksi, kun taas ulkopuolisena tarkastelemme sitä ympäristöön kiinnittymättömänä tai siihen kuulumattomana. (Relph 1976, 49.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteutusta. Luku on jaoteltu aiheittain siten, että ensiksi erittelen tutkimuksen tarkoitusta ja suuntausta, minkä jälkeen kuvaan aineiston tuottamista ja sen käsittelyä.

3.1 *Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys*

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, millaisia kokemuksia oppilailla on avoimista oppimisympäristöistä ja millaisia paikkatunteita kokemuksiin liittyy. Kiinnostukseni on selvittää kokemuksia asettamatta ennalta rajattuja aihealueita. Haluan antaa lasten kertoa kokemuksistaan tavalla, joka tukisi mahdollisimman hyvin vapaata kerrontaa.

Tutkimuseni kohteeksi valikoitui alakoulu, jossa oppilaat olivat siirtyneet perinteisestä luokkahuoneopetuksesta avoimiin oppimisympäristöihin. Tutkimukseen osallistui 24 kolmannen luokan oppilasta. Aineiston tuottamista varten jaoin oppilaat pareittain tai kolmen hengen ryhmiin, jolloin ryhmiä muodostui yhteensä kymmenen. Aineiston tuottamisen hetkellä oppilaat olivat opiskelleet yhden lukuvuoden ajan täysin uusissa tiloissa. Koska avoimia oppimisympäristöjä voidaan toteuttaa hyvin erilaisin tavoin, on syytä kuvata tämän tutkimuksen kohteena ollutta oppimisympäristöä. Kyseisessä alakoulussa jokaisen vuosiluokan opetus oltiin sijoitettu omaan kerrokseensa ja opetuksessa hyödynnettiin yhteisopettajuutta, joten kaksi opettajaa vastasi yhden vuosiluokan opetuksesta samaan aikaan. Tutkimukseen osallistuneeseen luokkaan kuului noin 50 oppilasta. Fyysinen oppimisympäristö muodostui erilaisista sohvaryhmistä, pienryhmäpöydistä, erillisistä pienryhmätiloista sekä kolmesta kodasta, jotka olivat koko luokan kokoontumistiloja. Pulpetteja tilassa ei ollut lainkaan, vaan oppilaat saivat itse valita työskentelypisteen, jossa halusivat tehtäviään tehdä. Oppimisympäristö oli hyvin opiskelun tarpeisiin muokkautuva ja tilan suunnittelussa oltiin huomioitu erilaiset pienryhmä-, suurryhmä- ja itsenäisen työskentelyn mahdollisuudet.

Koska tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat siirtyneet perinteisestä luokkahuoneesta avoimeen oppimisympäristöön, kokemukset uusista tiloista olivat hyvin tuoreet. Ympäristön vaihdos tuo tutkimukseen oman vivahteensa. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole vertailla perinteisen ja avoimen oppimisympäristön eroja tai yhtäläisyyksiä, sillä se johtaa helposti väittelyyn oppimisympäristöjen sopivuudesta lapselle. Väittely erilaisten oppimisympäristöjen välillä ei johda oppi-

misympäristöjen kehittymiseen, vaan tarvitaan tietoa siitä, miten lapsi subjektiivisesti kokee oppimisympäristön. Tällä tavoin voidaan saavuttaa ymmärrystä, jota voidaan hyödyntää oppimisympäristöjen suunnittelun yhteydessä.

Asetin tutkimukselle yhden tutkimuskysymyksen:

Millaisia paikkatunteita oppilaiden kerronta avoimesta oppimisympäristöstä sisältää?

3.2 Tutkimussuuntauksen kuvaus

Tässä luvussa kuvaan tutkimussuuntausta, jonka mukaisesti tutkimukseni on edennyt. Vaikka teoriataustassa esitetty paikkatunne-näkökulma ohjaa tarkastelemaan paikkaan liitettyjä merkityksiä, selvitän tällä tutkimuksella lasten kokemuksia. Tutkijan saattaa olla vaikea tehdä päätelmiä siitä, miten lapsi merkityksellistää kokemansa paikat. Tutkija voi helposti ajautua tekemään perusteettomia päätelmiä, mikäli lasten paikkoihin liittämät merkitykset eivät välity selkeästi tutkijalle haastattelun yhteydessä. Kokemukset kuitenkin muodostuvat merkitysten perustalta (Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997, 16) ja lapset kuvaavat niitä kerronnallaan, joten kokemukset ovat tässä mielessä tutkimuksen kohde.

3.2.1 Kokemuksen tutkimisen tieteenfilosofiset taustaoletukset

Kun tutkitaan kokemuksia, tulee kuvata, mitä kokemuksella tarkoitetaan. Perttulan (2008) mukaan kokemusten tarkastelu ohjaa pohtimaan kokemuksen ontologisia ja epistemologisia ulottuvuuksia. Hän muodostaa oman näkemyksensä kokemuksesta erottelemalla neljä kokemuslaatua: tunteva, intuitiivinen, tietävä ja uskova. Kokemukset ovat siten ensinnäkin tunteita, jotka ilmentävät yksilön välitöntä suhdetta elämäntilanteeseen. Ne eivät edellytä aktiivista pyrkimystä ymmärtämiseen, vaan tunteet muodostuvat sekä olemalla yhteydessä kehollisuuteen että olemalla läsnä omassa tajunnallisuudessa. Tunteiden kaltaisia kokemuksia ovat intuitiot, jotka ovat nykyhetkeä merkityksellistäviä kokemuksia. Ne kuitenkin eroavat tunteista, sillä intuitio sisältää kokemuksellisen varmuuden jostakin asiasta ja ohjaa yksilöä toimimaan. (Perttula 2008, 120, 123–126.) Jaottelun mukaan myös tieto on kokemusta, joka edellyttää ymmärtämisen rakentamista tietoisesti ja harkitusti. Nimenomaan tietoinen harkinta erottaa tiedon intuitiosta. Viimeinen kokemuslaatu on usko. Se on tiedon tapaan rakennettua ymmärtämistä, mutta siihen sekoittuvat tunteet. Usko on tunteita kestävämpää ja suuntautuu tulevaisuuteen. (Perttula 2008, 128, 130–132.) Tämän jaottelun perusteella

voidaan havaita, että kokemuksilla on monia ulottuvuuksia, jotka yhdessä muodostavat sen, mikä yksilölle välittyy kokemuksena.

Pohtiessani kokemusta ja sen olemusta tarkemmin, ajattelen, ettei ole yksiselitteistä näkemystä todellisuudesta ja olemassaolosta. Sen vuoksi käsitän todellisuuden relativistisena. Guban ja Lincolnin (1994) mukaan ontologian relativistinen käsitys korostaa, ettei ole olemassa kaikille objektiivisesti havaittavaa samanlaista todellisuutta, joka olisi yksilöstä riippumaton. Todellisuus rakentuu subjektiivisesti ja se on suhteellista, joten olemassa oleminen perustuu siihen, miten yksilö kokee maailman. (Guba & Lincoln 1994, 110–111.) Todellisuus luodaan ja merkityksellistetään oman olemassaolon kautta (Assalahi 2015, 315). Tässä tutkimuksessa on kuitenkin läsnä myös käsitykseni todellisuuden sosiaalisesta ulottuvuudesta. Vaikka todellisuus on subjektiivisesti tulkittua, ajattelen, että olemassaoloon vaikuttaa myös elämismaailman jakaminen muiden yksilöiden kanssa. Ihmiset muodostavat käsitystä omasta olemassaolostaan yhteisesti jaettujen merkitysten kautta, jolloin syntyy tietoisuus yhteisestä maailmasta. (Berger & Luckmann 2002, 33–34; Burr 1995, 3–5.)

Jos todellisuus ymmärretään relativistisena, sitä ei ole niinkään mielekästä mitata. Suhteellista ja subjektiivista todellisuutta tulisi pikemminkin ymmärtää ja tutkia ilmiöstä sisältä käsin. (Lindsay 2010, 5, 8.) Kun tutkija tarkastelee ja pyrkii ymmärtämään todellisuuden subjektiivista olemusta, tiedon muodostuksessa on läsnä myös tutkijan ymmärrys sekä suhde tutkittavaan ilmiöön (Guba & Lincoln 1994, 111). Epistemologisen tiedon luonnetta koskevien pohdintojen perusteella käsitän, että tällä tutkimuksella ei saavuteta kaikille samanlaisena näyttäytyvää todellisuuden kuvaa, vaan tutkijan tulkinta tutkimuskohteena olevien lasten omaa elämää koskevista tulkinnoista. Tieto ei siis ole valmiiksi olemassa olevaa, vaan sen käsitetään rakentuvan tutkimusprosessin kautta (Assalahi 2015, 315). Tieto näyttäytyy siten kontekstisidonnaisena ja muuttuvana (Guba & Lincoln 1994, 111).

Ontologiset ja epistemologiset pohdinnat johdattavat määrittelemään tutkimuksen paradigmaa (Scotland 2012, 9). Koska tässä tutkimuksessa ymmärrän todellisuuden suhteellisenä ja olemassaolosta saatavan tiedon käsitän muodostuvan ymmärtämisen kautta, tulee paradigman määrittämisen yhteydessä huomioida ihmisten yhteisesti jakamat merkitykset. Ymmärrän Burrin (1995) tapaan, ettei ole maailmaa, joka välittyisi kaikille ihmisille juuri sellaisena kuin se on. Sen sijaan luomme käsitystä maailmasta, kun olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa ja jaamme yhteisiä merkityksiä. Maailma välittyy tällöin ymmärrettävänä ja kommunikoitavana. Tieto ja todellisuus ovat siis sosiaalisen konstruoinnin tuotosta. Maailmassa ei kuitenkaan ole vain yhtä sosiaalisesti konstruointia käsitystä maailmasta, sillä käsitykset ja merkitykset saavat ihmisten toiminnan perusteella erilaisia muotoja erilaisissa ympäristöissä. (Burr 1995, 4–5.)

Yhdistän sosiaalisen konstruktionismin ajatuksen teoriataustassa esitettyyn näkökulmaan paikkatunteesta. Paikkatunne perustuu merkityksille, joita yksilöt ja yhteisöt liittävät tärkeiksi koettuihin paikkoihin (Relph 1976, 47). Tunne merkitykselliseksi koetusta paikasta voi olla sen takia paitsi subjektiivista myös osittain tai kokonaan sosiaalisesti jaettua. Teoriataustaan viitaten ajattelen myös, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sisältämä vuorovaikutteisen opiskelun ja yhteisöllisen tiedon tuottamisen tavoite tukee ajatusta, jonka mukaan tieto ja todellisuus konstruoidaan sosiaalisesti (Opetushallitus 2014, 29). Yhteisen tiedonmuodostuksen myötä sosiaalistumme yhteisön jäseniksi ja omaksumme yhteisesti jaettuja merkityksiä. Tulen seuraavassa luvussa kuvaamaan taustaoletusten perusteella valittua metodologiaa, jonka avulla pyrin saamaan vastauksen tutkimuskysymykseen.

3.2.2 Laadullinen tapaustutkimus

Koska tarkoitukseni on ymmärtää syvällisesti oppilaiden tapaa kokea avoin oppimisympäristö, ja kokemus on vahvasti subjektiivista, tekemäni tutkimus on luonteeltaan laadullista. Laadullisella tutkimuksella ihminen käsitetään subjektiivisena havainnoijana ja kokijana, joka tulkitsee ympäröivää maailmaa erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen merkitysten kautta. Ihminen on vahvasti sidoksissa ympäristöönsä sekä aikaan ja tilanteisiin, joissa hän elää. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 81–82.) Sen takia tutkimuskohdetta ei pyritä mittaamaan, vaan ymmärtämään ilmiötä sen luonnollisissa olosuhteissa (Denzin & Lincoln 1994, 2, 4).

Jotta kokemuksia voitaisiin ymmärtää, niitä on mielekästä tutkia suhteessa kontekstiinsa. Oppimisympäristön nimittäminen avoimeksi oppimisympäristöksi ei ole vain tietynlainen vakiintunut ympäristö, vaan se voidaan muodostaa eri tavoilla koulusta ja luokasta sekä sen toimintatavoista riippuen (Manninen & Pesonen 1997, 269–270). Valitsin tämän tutkimuksen kohteeksi yhden alakoulun yhden luokan, joka muodostaa oman yksilöllisen kokonaisuutensa. Koska tarkastelen tutkimuksella yhtä tapausta, nimitän tutkimusta tapaustutkimukseksi. Tapaustutkimuksella pyritään ymmärtämään tai selittämään syvällisesti jotakin rajattua tapausta, jonka tutkija itse määrittelee (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Määritin tämän tutkimuksen tapaukseksi yhden alakoululuokan oppilaiden välittämät tiettyyn oppimisympäristöön kohdistuvat kokemukset, joita tarkastelen avoimen oppimisympäristön kontekstissa.

Tapaustutkimus on lähestymistapa ilmiöön eikä niinkään aineistonkeruu- tai analyysimenetelmä (Erikson & Koistinen 2005, 4). Lähestyn tällä tutkimuksella oppilaiden kokemuksia siten, että käsittelen ne muodostuneiksi juuri siinä oppimisympäristössä, jossa niitä tutkin. Sen vuoksi en voi ymmärtää samoja kokemuksia kontekstista irrallaan. Tapaustutkimukseen viitaten Peltola

(2007, 111) kuvaa, että tapaus on tiiviisti sidoksissa aikaan. Ajattelen, että kokemuksiin liittyvä aika on yhteydessä siirtymiseen perinteisestä luokkahuoneesta avoimiin oppimisympäristöihin. Keräsin aineiston, kun oppilaat olivat opiskelleet uusissa tiloissa lukuvuoden. Oletan, että tutkimuksella saataisiin erilaisia tuloksia, jos oppilaat olisivat opiskelleet esimerkiksi kolme vuotta samassa tilassa. Tapaus on sidoksissa myös paikkaan (Peltola 2007, 111). Käsitän, että ryhmän sisäisillä vuorovaikutussuhteilla suhteessa vertaisiin ja aikuisiin sekä fyysisellä ympäristöllä on merkittäviä vaikutuksia kokemuksiin ja tunteisiin, joita lapsi muodostaa. Voidaan esimerkiksi olettaa, että lapsi kokee saman ympäristön erilaisena, jos ryhmä koostuu eri jäsenistä tai päinvastoin ryhmän ollessa sama, mutta ympäristö eri. Jotta voisin selvittää tällä tutkimuksella kokemuksia, minun tulee ymmärtää sitä kokonaisuutta, jossa kokemukset ovat muodostuneet.

3.2.3 Lapsuudentutkimus suunnan antajana

Lapsuudentutkimuksen tieteellisen kehittymisen voidaan paikantaa alkaneeksi 1980-luvun alussa sosiologian ja antropologian parissa useissa eri teollistuneissa maissa. Kiinnostus lapsuuden ilmiöitä kohtaan kehittyi nopeasti monitieteelliseksi tutkimusalaksi. Lapsuutta alettiin ymmärtää yhteiskunnallisena ilmiönä, ja lasten kasvuolosuhteisiin kiinnitettiin entistä enemmän huomiota. Institutionalisoitunut lapsuus herätti tarpeen tutkimustiedolle ja lasten kasvuolosuhteiden edistämiseksi. (Alanen 2009, 9–11, 14.) Lapsuudentutkimuksesta on siten kehittynyt merkittävä tutkimuksellinen alue, joka on ohjannut käsittämään lapsuuden erityisenä ajanjaksona ja lapset aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. Tutkimus on suuntautunut yhä enemmän tarkastelemaan lapsuutta lapsen näkökulmasta käsin, ja osallistamaan lapsia yhä aktiivisemmin osaksi tutkimuksen toteutusta. (James & James 2008, 9, 29–30.)

Paikannan tämän tutkimuksen lapsuudentutkimuksen piiriin. Jotta tutkimusta voitaisiin ymmärtää, kuvaan ensiksi sitä laajaa käsitteistöä, jonka lapsia koskevat tutkimukset Karlssonin (2012) mukaan muodostavat. Käsitehierarkian yleiskäsitteeksi määritellään lapsitutkimus (*child studies*), jolla tarkoitetaan yleisesti lapsia koskevaa tutkimusta. Sen alaisuuteen sijoittuu käsite lapsuudentutkimus (*childhood studies*). (Karlsson 2012, 25.) Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta voidaan tarkastella lasta osana yhteiskuntaa ja sen myötä lapsuutta. Tutkimuksella voidaan myös selvittää, miten erilaiset instituutiot ja organisaatiot ovat mukana muodostamassa lapsuutta. (Alanen 2009, 24.) Näissä tutkimuksellisissa otteissa tietoa voivat tuottaa ja tarkastella niin aikuiset kuin lapsetkin tutkimuksen näkökulmasta riippuen (Karlsson 2010, 127). Hierarkian kolmannelle tasolle määrittyy käsite lapsinäkökulmainen tutkimus (*studies of child perspective*), jossa tarkastelu kohdistuu vain lasten omiin näkökulmiin ja heidän tuottamaansa tietoon. Vaikka käsitteet muodostavat toisis-

taan poikkeavat tarkastelun näkökulmat, niitä yhdistää lapsilähtöinen (*child-centered*) tutkimusote, jossa huomio keskitetään lasten tarpeisiin niihin sopivilla tavoilla. Sekä aikuiset että lapset voivat tarkastella ilmiöitä lapsilähtöisesti. (Karlsson 2010, 123–124.)

Selvitän tässä tutkimuksessa kokemuksia, jotta voisin ymmärtää, millaisen suhteen oppilas luo tilaan, jossa tavoitteena on oppiminen. Koska tarkastelen kokemuksia paikkatunteen näkökulmasta ja pyrin sitä kautta ymmärtämään lasten suhdetta tilaan, ajattelen tutkimuksen olevan lapsuudentutkimusta. Tutkimus tasapainottelee lapsuuden- ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen määritelmien välillä, mutta painottuu kuitenkin lapsuudentutkimukseen teoriataustassa esittämäni paikkatunteen näkökulman myötä. Ajattelen, että lapsinäkökulmaisen tutkimuksen toteutuminen vaatisi selkeästi aineistolähtöisen tarkastelun, jolloin päätelmät välittyisivät suoraan lasten tuottamasta aineistosta. Toisaalta lähes kaikkeen tutkimukseen ja tulkintaan liittyy väistämättäkin aikaisemman teorian vaikutus (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98, 133). Lapsinäkökulmainen ote toteutuu kuitenkin niin tutkimuskysymyksen asettamisessa, aineistonkeruumenetelmien valinnassa kuin myös tavoitteissa ymmärtää aineistoa lapsilähtöisesti.

Lapsuudentutkimuksen ydin, jonka mukaisesti tässä tutkimuksessa etenen, on lapsen ymmärtäminen itsenäisenä toimijana, joka osallistuu aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan ja on kykenevä ilmaisemaan omia ajatuksiaan. En käsitä lasta vain kasvatuksen kohteeksi, vaan sosiaalisesti toimijaksi. (Alanen 2009, 22–23; James & James 2008, 9, 27.) Lapset kokevat ympäröivän maailman omista näkökulmistaan käsin ja reagoivat siihen omien kokemustensa mukaisesti. Kyseistä tietoa eivät aikuiset pysty tuottamaan asettumalla lapsen asemaan, vaan lapsia tulisi kuunnella ymmärtääkseen heidän elämänsä ilmiöitä. (Karlsson 2010, 125.) Jokainen lapsi on kuitenkin yksilöllinen, joten on mahdotonta muodostaa käsitystä kaikkia lapsia koskevasta yleisestä näkökulmasta. Onkin siis mielekästä tavoitella erilaisia näkökulmia, joita lapset voivat omasta elämästä kertomalla välittää. (Roos & Rutanen 2014, 31.)

Mikäli tutkimuksella pyritään ymmärtämään ja selvittämään nimenomaan lapsen näkökulmaa, tulee tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa tehdä lapsen näkökulmaa ja osallisuutta esiin tuovia valintoja. Tutkimuskysymyksellä on merkittävä rooli tutkimuksen ohjaamisessa, sillä se johdattaa tekemään metodologisia valintoja niin aineistonkeruumenetelmien, analyysin kohteen kuin myös tulosten tulkinnan ja eettisyyden yhteydessä. (Alanen 2009, 23; Karlsson 2010, 125–126.) Aineistonkeruumenetelmiä valittaessa tulee arvioida sitä, kuinka hyvin tai huonosti ne mahdollistavat lasten näkökulman välittymisen. On myös syytä pohtia, miten mielekkääksi tai johdattelevaksi lapsi saattaisi kokea aineiston keräämisen. (Karlsson 2010, 127.) Lapsia koskevia tutkimuksia varten onkin kehitetty menetelmiä, joiden tavoitteena on mahdollistaa lasten rooli aktiivisina tiedon tuottajina. Kyseisiä aineistonkeruumenetelmiä voidaan ajatella olevan esimerkiksi ha-

vainnointi, piirtäminen, valokuvaaminen, tarinoiden kertominen ja erilaiset päiväkirjat. (McNamee 2016, 45.)

Kuten aikuisiin kohdistuvissa tutkimuksissa, myös lasten näkökulman selvittämisessä on käytetty haastattelumenetelmiä. Lapsia haastatteleamalla pyritään ymmärtämään, miten lapsi jäsentää maailmaansa ja kokemaansa. (Alasuutari 2005, 145, 162.) Vaikka menetelmän tavoite onkin järjellinen, haastattelu ei ole lapselle luonnollinen tapa keskustella. Haastattelumenetelmän käytämisen yhteydessä on siis kiinnitettävä huomiota muun muassa siihen, että haastattelun kysymys–vastaus-rakenteella on helposti negatiivisia vaikutuksia lasten haastatteluun kulkuun. Aikuisen esittämien kysymysten avulla ei saavuteta lapsen ajatusta, vaan lapsi saattaa vastata kuten hän olettaa aikuisen haluavan vastaavan, eikä se kannusta tuottamaan omaa kerrontaa. (Karlsson 2010, 128–129.) Haastattelun pohjalta on kuitenkin kehitetty erilaisia kerrontaa tukevia menetelmiä, kuten haastattelun yhdistämistä piirustuksista kertomiseen (Roos 2015) ja sadutusta (Tuovila 2003). Vapaata kerrontaa tukevilla menetelmillä pyritään rikkomaan totuttu kysymys–vastaus-rakenne ja korostamaan vapaamuotoista kertomista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Seuraavaksi esittelen menetelmät, joiden avulla pyrin tässä tutkimuksessa ymmärtämään lasten kokemuksia. Menetelmien valitsemisen yhteydessä tiedostin haastattelumenetelmien heikkoudet, joten päätin soveltaa vapaata puhetta tukevaa kerronnallista haastattelua valokuvaamiseen.

3.3 *Tiedontuottamisen menetelmät*

Tutkimusprosessi alkoi sopimalla tutkimusaihe kohteena olevan alakoulun kanssa lokakuussa 2016, jota seurasi tutustumiskäynti koululla. Tutustumiskäynnin aikana pyrin tutustumaan koulun tiloihin ja toimintatapoihin sekä ymmärtämään kohdetta. Käynnin yhteydessä pohdin vaihtoehtoja, joiden avulla voisin selvittää oppilaiden kokemuksia. Täysin uudenlaiset oppimisympäristöt herättivät mielenkiintoni ja arvelin, että oppilailla saattaisi olla sellaisia kokemuksia ja tietämystä, joita tilassa ensimmäistä kertaa vieraileva henkilö ei osaisi olettaa. Sen vuoksi koin, että aineisto tulisi kerätä mahdollisimman lapsilähtöisesti.

Jotta pystyisin tukemaan tutkimukseen osallistuvien lasten monipuolisen ja lapsilähtöisen kerronnan mahdollisuuksia, päätin käyttää kahta vapaata kerrontaa mahdollistavaa aineistonkeruumenetelmää. Aineisto tuotettiin yhdessä lasten kanssa ensiksi valokuvaamalla oppimisympäristöä ja sitten valokuvista kertomalla. Valokuvista kertomisesta käytetään myös nimitystä phototelling-menetelmä (Karlsson 2010, 132). Einarsdottir (2005) esittelee, että lasten näkökulmia selvittämissä tutkimuksissa valokuvien käyttö on lapsille mielekäs tapa osallistua tutkimukseen. Kun lapsille annetaan tutkimusaiheen mukaisesti vapaus valokuvata, se voimauttaa heidät oman elä-

mänsä asiantuntijoiksi. Mitä lapsilähtöisemmin ja ilman aikuisen ennalta asettamia kysymyksiä kertominen etenee, sitä enemmän lapset välittävät omaa ajatteluaan. Kertominen ei tällöin rajoitu vain kielelliseen ilmaisuun, vaan visuaalinen aineisto tukee ajatusten välittymistä ja rakentumista. (Einarsdottir 2005, 527.) Lapsilähtöinen valokuvaustehtävä myös motivoi tutkimukseen osallistumista (Lapenta 2011, 206). Tässä tutkimuksessa sovelsin valokuvista kertomisen kerronnallisen haastattelun menetelmän kanssa.

3.3.1 Valokuvaus

Aineiston tuottamisen ensimmäinen vaihe koostui valokuvaustehtävästä. Ennen varsinaista tehtävän tekemistä osallistuin luokan edelliselle oppitunnille, jotta voisin jutella oppilaiden kanssa ja tulla heille hieman tutuksi. Tunnin loputtua jaoin opettajan kanssa oppilaat kahteen ryhmään vanhemmilta saadun tutkimussuostumuksen perusteella. Valokuvaustehtävä eteni suunnitellusti (ks. liite 1) siten, että ensiksi esittelin itseni ja kerroin tekeväni omaa koulutehtävääni varten tutkimusta, jossa selvitän, minkälaista opiskelu on kyseisessä oppimisympäristössä. Pyrin esittelyssä käyttämään kieltä, jonka myös lapset ymmärtäisivät. Kerroin, ettei minulla ole omaa kokemusta tiloista, joissa he nyt opiskelevat ja olen siksi kiinnostunut kuulemaan niistä. Lisäksi kerroin perustelut ryhmiin jakautumiselle ja kysyin vapaaehtoisia tutkimukseen osallistuvia.

Seuraavaksi esittelin, että tunnilla tultaisiin valokuvaamaan pareittain iPadilla oppimisympäristöstä kaksi sellaista paikkaa, joista pari haluaisi minulle tehtävän jälkeen kertoa ja esitellä. Kysytyäni oppilaiden kommentteja tehtävänannosta havaitsin, että lapset osallistuivat innolla aineiston tuottamiseen. Ennen valokuvaamista pohdimme lasten kanssa yhdessä heidän oppimisympäristöään ja sen ominaisuuksia. Yhteisen keskustelun tarkoituksena oli auttaa lasta havainnoimaan ympäristöään ja valitsemaan valokuvauksen kohteita. Keskustelussa toimin itse vain keskustelun vetäjänä ja annoin lasten nimetä erilaisia paikkoja, joita heille tulee oppimisympäristöstä mieleen. Tällä tavoin pyrin välttämään johdattelemasta kuvaamaan vain tiettyjä paikkoja. Lopuksi jaoin oppilaat kahden tai kolmen hengen ryhmiin ja kertasimme tehtävänteko-ohjeet. Valokuvaamisen käytettiin noin 10 minuuttia, jonka jälkeen kokoonnuimme yhteen keskustelemaan tehtävästä ja tulevista haastatteluista.

3.3.2 Kerronnallinen haastattelu

Aineiston tuottamisen toinen vaihe koostui kerronnallisesta haastattelusta. Menetelmänä se edustaa strukturoimatonta haastattelua, jossa haastattelun rakenne muodostuu haastateltavan ehdoilla kes-

kustelun tyyliä ilman ennalta asetettuja teemoja. Haastattelua ohjaa kuitenkin tutkimuksen aihe. Menetelmän tarkoituksena on kuulla kertomuksia kokemuksista. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12.) Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) mukaan kerronnallisella haastattelulla haastateltavalle esitetään aluksi kysymys, johon vastaaja alkaa itse tuottaa vapaata kerrontaansa. Kun haastateltavan vapaa kerronta loppuu, tutkija esittää tarkentavia kysymyksiä, jotka liittyvät vastaajan esittämiin asioihin. Kysymysten ja kommenttien avulla tutkija pyrkii kannustamaan haastateltavaa jatkamaan kerrontaansa. Vasta lopuksi tutkija saa luvan ottaa haastatteluun asioita, jotka tulevat tutkijan ja tutkimuksen kiinnostuksen kohteista. Kerronnallinen haastattelu etenee siis kolmen vaiheen kautta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194–198.) Kyseistä haastattelumenetelmää on käyttänyt muun muassa Roos (2015) selvittäessään lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Toisin kuin tässä valokuvausta hyödyntävässä tutkimuksessani, Roos sovelsi kerronnallista haastattelua tilanteeseen, jossa lapset kertoivat piirtämistään päiväkotiaiheisista kuvista.

Käsitän, että lasten kvalitatiivisen haastattelu luo vuorovaikutuksellisen tilanteen, jossa on kertoja ja kuuntelija. Ajattelen, että varsinkin lasten haastatteluissa aikuinen ei ole vain neutraali kuulija, vaan aktiivinen keskusteluun osallistuva kuuntelija. Kuten Alasuutari (2005) toteaa, lapsen haastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa tutkimustilanne ja tutkija vaikuttavat tahtomattaankin lapsen ääneen. Lapsen kerronnan tuomat ajatukset voidaan siten käsittää haastattelussa muotoutuneiksi. (Alasuutari 2005, 162.)

Koska tiedostan haastattelutilanteiden vuorovaikutuksellisuuden ja käsitän lapset aktiivisina toimijoina, käytän aineistonkeruusta nimitystä aineiston tuottaminen. Haastattelumenetelmällä aineistoa ei vain kerätä, vaan osallistujat tuottavat sen haastattelun yhteydessä (Karlsson 2010, 127; Ronkainen ym. 2011, 109). Ajatus tiedon tuottamisesta yhdistyy tutkimuksen ontologisiin ja epistemologisiin pohdintoihin (Karlsson 2010, 125). Subjektiiivista olemassaoloa koskeva tieto ei ole itsessään olemassa, vaan se tuotetaan. Tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa kerrontaan vaikuttivat itseni lisäksi myös ryhmän muut lapset ryhmähaastattelun takia. Lapsi ei tällöin siis suunnannut kerrontaansa vain haastattelijalle, vaan myös muille ryhmän jäsenille. Kuten Roos ja Rutanen (2014, 43) kuvaavat, haastattelun avulla on kuitenkin mahdollista selvittää lasten näkökulmia ja kokemuksia, mutta sen edellytyksenä on haastattelutilanteiden vuorovaikutteisuuden ymmärtäminen.

Haastattelutilanteita suunniteltaessa olin pohtinut valmiiksi apukysymyksiä (ks. liite 2), joiden avulla voisin tukea ja edistää lasten kerrontaa. Ensimmäinen vaihe koostui vapaasta valokuvista kertomisesta. Esitin lapsille pyynnön: ”kertokaahan tästä teidän ottamastanne valokuvasta.” Pyyntöni muoto vaihteli hieman tilanteesta riippuen. Pyyntöni voidaan ajatella olevan avoin kysy-

mys, jolla mahdollistetaan haastateltavan vapaata kuvailua (Alasuutari 2005, 156). Vapaan kerronnan kesto vaihteli pareittain muutamasta sanasta lähes minuutin mittaisiin esittelyihin.

Haastattelun toisessa vaiheessa otin kysymyksien avulla esille asioita, joista lapset olivat jo itse maininneet. Haastattelu jatkui keskustelun tyylisesti. Pysin kuuntelua osoittavien kommenttien avulla tukemaan kerronnan jatkuvuutta ja selventävien kysymyksien avulla ymmärtämään lapsen kokemusta. Kahdessa ensimmäisessä haastattelun vaiheessa valokuvista kertominen sisälsi usein oppimisympäristön yksityiskohtiin sijoittuvaa kerrontaa. Oppilaat kertoivat tavoista, joilla he työskentelevät valokuvien kohteiksi valituissa paikoissa. Lisäksi he kertoivat paikkaan liittyvistä vertaissuhteista. Kun keskustelu valokuvista tai niiden aikaansaamista aiheista alkoi hiipua, esitin lopuksi kysymyksen: ”millainen tämä teidän koko kerros on?” Kysymyksen siivittämänä siirryin jokaisessa haastattelussa kolmanteen vaiheeseen, jossa tutkija voi esittää tutkimuksen intresseistä kumpuavia kysymyksiä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 197). Tässä vaiheessa keskustelu suuntautui oppimisympäristön tarkasteluun kokonaisuutena. Kysymyksen esittämisen jälkeen keskustelu jatkui kuten toisessa vaiheessa eli kerronnan jatkuvuutta tukien (ks. liite 3). Koin oleelliseksi kuulla oppilaiden muodostamasta oppimisympäristön kokonaiskuvasta, jotta voisin ymmärtää aikaisemmissa haastattelun vaiheissa esitettyjä yksityiskohtaisia oppimisympäristön kuvauksia.

Valokuvista kertominen osoitti, että lapset olivat valinneet valokuvauksen kohteiksi paikkoja, joista he pitivät. Tehtävän ohjeistuksessa olin pyytänyt lapsia sopimaan yhdessä kuvattavat kohteet, mutta monet parit olivat kuitenkin valinneet kohteet siten, että molemmat osapuolet saivat kuvata itselleen mieluisen paikan. Haastatteluiden yhteydessä kuvauskohteiden valinta osoittautui mielenkiintoiseksi, sillä usein se paikka, joka toiselle osapuolelle oli mieluisa ei kuitenkaan toista miellyttänyt. Haastattelut välittivät ennalta odottamatonta ja erittäin hyvin ymmärrystä tukevaa käsitystä siitä, että paikat koetaan subjektiivisesti.

3.4 Aineiston käsittely

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen aineistoon ja sen litterointiin liittyvät yksityiskohdat. Lisäksi kuvaan tavat ja vaiheet, joilla aineiston analysointi teemoittelun avulla eteni sekä esittelen tutkimuksessa käyttämäni päättelyn logiikkaa.

3.4.1 Aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineistoksi kertyi yhteensä 4h 6min haastatteluja ja 21 valokuvaa. Haastatteluiden kokonaiskesto vaihteli 12 minuutista 47 minuuttiin riippuen kerronnan sujuvuudesta ja vahvuudes-

ta. Kerronnan tarkastelusta voidaan havaita vahvan, eli paljon sisältöä tuottavan, sekä heikon, eli vähäisen kerronnan, vaihtelua (Aaltonen & Leimumäki 2010, 125). Kerronnan vahvuus vaihteli pareittain. Koska lasten kerronta on myös ilmeillä ja eleillä ilmaistua kokonaisvaltaista kerrontaa (Alasuutari 2005, 146), kirjoitin litteroituun tekstiin huomioita, jos lapsi oli haastattelutilanteessa ilmaissut ajatuksensa jollakin muulla keinolla, kuten liikkein ja elein. Litteroin aineiston sanatar-kasti, jolloin aineistoa kertyi 97 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Litteroinnissa käytetään usein tunnistetietoja, joiden avulla lukija voi saada tutkimusraporttia lukiessaan lisätietoa vastaajista. Tunnistetietoina voisivat olla esimerkiksi ikä, sukupuoli tai kuvitteellinen nimi. (Eskola 2001, 154.) Merkitsin tunnistetiedot koodien avulla. Koodit ovat muodossa L2R1, jolloin L2 tarkoittaa puheenvuorossa olevan lapsen tunnistetta ja R1 haastattelun ryhmän numeroa. Käytän itsestäni nimitystä tutkija ja koodia T. Ajattelen, että lapsen sukupuolen kertominen ei toisi tässä tutkimuksessa lisäarvoa aineistoon, joten pyrin välttämään tarpeetonta jaottelua tyttöihin ja poikiin. Tällä tavoin pyrin myös tukemaan lapsen anonymiteettiä, sillä aineisto on kerätty vain yhdessä luokassa.

Kohdistin tutkimuksen aineiston analyysin sanalliseen kerrontaan, jota valokuvien avulla tuotettiin. Sen vuoksi pidän haastatteluaineistoa primaariaineistona ja valokuvia sekundaariaineistona. Käytin valokuvia tukemaan kerronnallista haastattelua ja siten mahdollistamaan monimuotoisia kerronnan muotoja, mutta asetin valokuvat analyysin ulkopuolelle. Analysoinnissa valokuvat auttoivat ymmärtämään lasten kokemuksia ja kerronnan sisältöjä. Tulen kuitenkin esittelemään lasten ottamia valokuvia havainnollistaakseni tuloksia.

3.4.2 Teemoittelu

Kun luin aineistoa, havaitsin, että lasten kerronta sisälsi neljä aihealuetta. Lapset esittelivät oppimisympäristönsä paikkoja kuvaten niissä tapahtuvaa toimintaa, fyysisiä ominaisuuksia, sosiaalisia suhteita ja tekemiseen yhdistettävää tunnetta. Kerronnan sisältämän neljän aihealueen havaitsemisen myötä päätin analysoida aineiston teemoittelun avulla. Teemoittelussa aineistoa luetaan useita kertoja ja etsitään sen sisältämiä toistuvia teemoja eli aihealueita. Etsinnän ja ryhmittelyn tavoitteena on jäsentää aineistoa, jotta aineistosta voitaisiin käsitellä sen informaatioarvoa nostavia sisältöjä. Teemoista poimitaan lopuksi havainnollistavia sitaatteja, joita tutkimusraportissa hyödynnetään teemojen tulokinnassa. (Eskola 2001, 146–148.) Teemoja ei kuitenkaan valita sattumanvaraisesti, vaan tekstistä on eroteltava tutkimusongelman kannalta merkitykselliset aihealueet (Eskola & Suoranta 2003, 174).

Edellä mainittu neljään teemaan jakautuva kerronnan kaava vaikutti alussa mielekkäältä luokittelujärjestelmältä. Sen voidaan ajatella kuvastavan aineistolähtöistä analyysia, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta käsin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97). Analyysin edetessä kuitenkin koin, että neljän teeman mukainen jaottelu kadotti paikan kokemisen näkökulman, sillä tarkastelu keskityi hyvin kapeisiin analyysiyksiköihin. Kerronnan sisällössä havaitsemani syy–seuraus-suhteet tietyn paikan ja siihen liittyvien kokemusten välillä erottuivat toisistaan analyysin edetessä.

Koska lasten kerronta kuitenkin painotti sosiaalista ja fyysistä oppimisympäristöä, aloin havaita aineiston yhteyksiä teoriataustaan. Kuten Hidalgo ja Hernandez (2001, 273) tutkimuksellaan kuvaavat, paikkatunne kohdistuu sekä sosiaaliseen että fyysiseen ympäristöön. Muutin analyysia, ja aloin etsiä teemoittain tekstiaineistosta sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön liittyviä ilmauksia. Tällä tavoin lasten kokemukset säilyivät ymmärrettävinä. Analyysi alkoi siten lopulta muistuttaa teoriasidonnaista analyysitapaa, jossa analyysi saa vaikutteita teoriasta, mutta se ei kuitenkaan ole teoriaa testaavaa tai teorian mukaan valittua. Teoriasidonnaisessa analyysissa kyse on aikaisemman tiedon vaikutuksen tiedostamisesta analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99.) Samalla, kun teemat muuttuivat, myös analyysiyksiköksi vaihtui yksittäisten sanojen sijasta yhden tai useamman puheenvuoron sisältämä asiakokonaisuus. Analyysi kohdistuu aina joko teorian mukaan ennalta määriteltäviin tai aineiston mukaan perustellusti muodostettuihin analyysiyksikköihin (Eskola 2001, 155), jotka tässä tutkimuksessa olivat kerronnan sisältämät ja pituudeltaan vaihtelevat aineiston mukaan valitut asiakokonaisuudet.

Kun olin jaotellut aineiston sosiaaliseen ja fyysiseen pääteemaan, aloin pelkistää pääteemojen alaisia sitaatteja niitä kuvastavien asiasisältöjen mukaisesti. Havainnollistan pelkistämistä alla oleva taulukon ja esimerkkien avulla (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Teemoitellun sitaatin pelkistäminen analyysissä

Alkuperäinen sitaatti	Pelkistetty ilmaus
<i>L2: ”me niin kuin jokainen ottaa kaksi niin kuin tämmöistä (mieltii nimeä) T: palikkaa, istuinpalikkaa L2: niin, istuinpalikka, joka on vähän korkeampi ja istuinpalikka, joka on vähän matalampi, niin se istuinpalikka, joka on vähän korkeampi toimii pöytänä ja lyhyempi sitten toimii penkinä” L2R3</i>	Työskentelypaikan rakentaminen

Kun olin pelkistänyt ilmaukset, muodostin niistä alateemoja siten, että ryhmittelin samankaltaista paikkatunnetta välittävät pelkistykset yhteen alateemaan (Taulukko 2). Nimesin alateemoina olevat paikkatunteet tavalla, jolla ne kuvastaisivat parhaiten alateeman sisältöä. Koska ei ole olemassa valmista listaa erilaisista paikkatunteista, nimesin paikkatunteet itse keksittyjen nimien mukaisesti. Tässä vaiheessa analyysini sai vaikutteita Erkkilän (2005, 91–92) tutkimuksesta, jossa opettajien suhdetta kotikylään ja kouluun käsitellään erilaisten paikkatunteiksi nimitettyjen teemojen kautta.

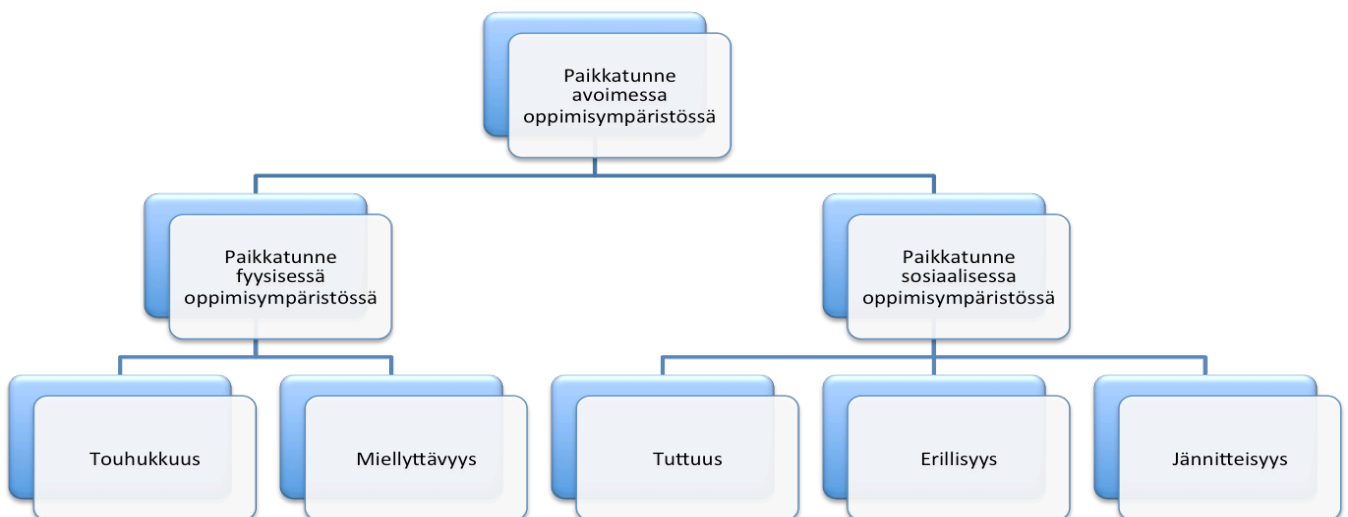
TAULUKKO 2. Alateemojen muodostaminen analyysissä

Pelkistetyt ilmaukset	Alateema
Temppuilu, Rakentelu, Työskentelypaikan rakentaminen	Touhukkuus

Teoriasidonnaiseen analyysiin liitetään usein käsitys abduktiivisesta päättelyn logiikasta. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijan ajatteluprosessissa yhdistyvät sekä aikaisemman teorian vaikutukset että aineistolähtöisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 99.) Tässä tutkimuksessa päättelyn logiikkaa voidaan nimittää abduktiiviseksi, koska analyysin edetessä aloin havaita toistuvien teemojen yhteyttä teoriataustaan ja huomasin analyysin saavan niistä tukea. Tavoitteenani ei kuitenkaan ollut vertailla Hidalgon ja Hernendezin (2001, 275) kaltaisesti paikan sosiaalisia ja fyysisiä vaikutuksia keskenään ja etsiä todisteita siitä, kumpi on merkittävämpi paikkatunteen luoja. Käytin jaottelua, jotta pystyin erittelemään aineistoa ja syventämään ymmärrystäni. Koska teemoittelun vaarana on koota sitaattikokoelma tekemättä syvällisempää analyysia (Eskola & Suoranta 2003, 179–180), pyrin tutkimuksessani tiedostamaan pinnallisuuteen ajautumisen riskin syventämällä teemoittelua teoriataustassakin esitettyjen jaottelutapojen mukaisesti.

4 TULOKSET

Olen jakanut tutkimuksen tulokset kahteen pääteemaan, jotka ovat paikkatunne fyysisessä ja sosiaalisessa oppimisympäristössä. Käsittelen pääteemoja luvuissa 4.1 ja 4.2 paikkatunteiksi nimitettyjen alateemojen kautta. Yhteensä viisi alateemaa muodostavat vastauksen tutkimuskysymykseen: millaisia paikkatunteita oppilaiden kerronta avoimesta oppimisympäristöstä sisältää? Tutkimuksen mukaan oppilaiden kerronta sisältää paikkatunteet touhukkuus, miellyttävyys, tuttuus, erillisuus ja jännitteisyys. Seuraavaksi esittelen jokaista paikkatunnetta kuvaamalla pelkistettyjä ilmauksia, joista olen muodostanut paikkatunteet. Lisäksi havainnollistan pelkistettyjä ilmaisuja alkuperäisten aineiston sitaattien avulla. Tulosten kannalta on olennaista ymmärtää, että jokainen paikkatunne koetaan subjektiivisesti, joten yksilöstä riippuen ne voivat saada vaikutteita positiivisista ja negatiivisista tunteista. Sen vuoksi oppilaiden kerronnasta välittyviä paikkatunteita tulee tarkastella eri näkökulmista ja ottaa huomioon kokemusten yksilölliset erot. Olen tiivistänyt tutkimuksen tulokset alla olevaan kuvioon (Kuvio 1), jossa osoitan paikkatunteiden väliset suhteet.



KUVIO 1. Oppilaiden kokemat paikkatunteet avoimessa oppimisympäristössä

4.1 Paikkatunne fyysisessä oppimisympäristössä

Sisällytän ensimmäiseen teemaan paikkatunteet, joiden ajattelen kohdistuvan fyysiseen oppimisympäristöön. Kyseisiä paikkatunteita ovat touhukkuus ja miellyttävyys.

4.1.1 Touhukkuus

Yksi touhukkuuden tunnetta luova tekijä on *temppuilu* fyysisessä ympäristössä. Avoimen oppimisympäristön tarjoamat erilaiset kalusteet ja tavarat houkuttelivat osaa oppilaista kiipeämään ja pomppimaan oppimisympäristössä. Temppuilusta innostuvat oppilaat pohtivat haastatteluissa erilaisia hyppelypaikkoja ja tapoja, joilla oppimisympäristön kalusteita hyödyntäen voisi liikkua. Temppuilun mahdollisuus osoittautui oppilaiden kerronnassa oppimisympäristön mielenkiintoisuutta luovana ja aktiivisuutta tukevana. Oppilaat kuitenkin tiedostivat, että välillä temppuilu rikkoo yhteisiä sääntöjä.

T: Joo. Eli toi on pikku kota. Mitäs muuta?

L1: Sitten mä aina välillä roikun, kun tossa on semmotteet reunat, niissä voi roikua silleen. Se on kivaa.

L2: (naurahtaa)

T: Okei, roikutko sä niin kuin tunnin aikana?

L1: No en yleisesti, että en silloin, koska ope kieltää aina pois sieltä. (L1+L2 R1)

Temppuilun voidaan ajatella olevan yhteydessä oppilaiden haluun toimia aktiivisesti ja leikinomaisesti. Kangas (2010) tunnistaa aktiivisuuden tärkeyden oppimisessa, ja pyrkii tutkimuksellaan kehittämään luovia ja leikillisiä oppimisympäristöjä. Kangas osoittaa, että oppimisympäristöissä tulisi huomioida muun muassa leikillisuus ja fyysinen aktiivisuus, koska ne ovat emootioiden ja keuhollisuuden kautta yhteydessä kokonaisvaltaiseen oppimiseen. (Kangas 2010, 118, 137–138, 145.)

Toinen touhukkuuden tunteeseen vaikuttava tekijä on *rakentelu*. Oppilaat kertoivat, että he rakentelevat silloin tällöin tyynyistä, istuinalustoista ja kalusteista erilaisia torneja ja majoja. Rakenteluun kohdistuva kerronta sisälsi mainintoja säännöistä, joiden mukaan majojen ja tornien tuli olla väliaikaisia ja työskentelyn lopuksi purettavia. Rakentelu osoittautui kerronnassa kivana ja aktiivisuutta tukevana toimintana.

T: Joo, olisiko jotain, mitä haluaisitte sanoa vielä tästä teidän oppimisympäristöstä? Jotain kokonaisuudesta tai yksityiskohdista? Tai joku mikä on jännittävä tai kiva tai pelottava tai hämmästyttävä?

L2: Mä en tiää, ei kyllä silleen mitään.

L1: Mun mielestä on kivaa, kun voi tehdä noista donitseista, pikku donitseista, niin semmotteita torneja ja majoja.

L2: Niin, niissä on kiva olla. (L1+L2 R6)

Pienten majojen rakentelu osoittautui tärkeäksi myös Teräväisen ja Staffansin (2010) tutkimushankkeessa, jossa selvitettiin oppilaiden käsityksiä unelmien luokkahuoneesta. Oppilaat yhdistivät teltat ja leikkimajat mielikuvaan itselle turvallisesta ja mukavasta luokasta. (Teräväinen & Staffans 2010, 172.) Käsityksiä hyvästä koulusta selvitti myös Piispasen (2008, 168–169) tutkimus, jonka mukaan oppilaat toivovat koulun olevan viihtyisä, kodikas ja nykyaikainen oppimispaiikka, joka motivoi opiskeluun. Voidaankin ajatella, että rakentelun mahdollisuus vastaa tämän tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden käsityksiä viihtyisästä, kodikkaasta ja turvallisesta oppimisympäristöstä.

Majojen rakentelu on yhteydessä myös *työskentelypaikan rakentamiseen*. Tutkimukseen osallistuneessa luokassa oppilailla oli vapaus valita oppimisympäristöstä työskentelypaikat tehtävien tekoa varten. Kyseisen oppimisympäristön kalusteet mahdollistivat työskentelypisteen rakentamisen muun muassa erilaisista istuinpalikoista, penkeistä, sohvaryhmistä ja sylissä pidettävistä kirjoitusaluustoista. Yhdistelemällä kalusteita oppilaat pystyivät kokoamaan itselleen mieluisan työskentelypaikan ja osittain myös määrittämään sen sijainnin luokassa.

L2: Seuraavaan kuvaan.

T: Seuraavaan kuvaan.

L2: Mä sanon siitä kuvasta.

T: Kerro.

L2: Että me käännetään ne (istumatyynyt, jotka sijaitsevat pienessä nurkkauksessa), kun siellä pohjassa on sellainen puoli, että se on kova, että siinä voi kirjoittaa esimerkiksi paperille. Me käännetään noi tyynyt ja tehdään niistä sellainen piiri ja laitetaan kaikki omat Chromebookit tai iPadit siihen piiriin ja sit me voidaan leikkiä siin.

--

L2: Että aina kun me ollaan tuolla, niin meistä tuntuu siltä, että siellä me ollaan jossain kokouksessa, ja me ollaan aikuisia, ja sitten, kun tulee ruokatauko, niin se on niin kuin ruokatauko. (L2 R3)

Kuuskorven (2012, 128–129) tutkimuksen mukaan koulun käyttäjien mielestä kalusteiden liikuteltavuus ja oppimisympäristön muokkautuvuus koetaan tärkeiksi, koska ne mahdollistavat monipuolisia oppimis- ja opetustapoja. Lisäksi kalusteiden liikuteltavuudella voidaan mahdollistaa vuorovaikutteista ja viihtyisää ilmapiiriä, koska se helpottaa erilaisten ryhmätyöskentelypisteiden muodostamista (Piispanen 2008, 124). Tilan joustavuus luo mahdollisuudet oppimisympäristön muokkaamiseksi käyttäjiensä näköiseksi. Samalla tuetaan aktiivisen ympäristösuhteen muodostumista ja itsensä ilmaisua. (Nuikkinen 2005, 70.) Oppimisympäristö voi myös tukea oppilaiden toimimista luovasti ja aktivoida aisteja (Staffans ym. 2010, 120), joihin työskentelypaikkojen rakentamisella voidaan ajatella olevan yhteys.

4.1.2 Miellyttävyys

Oppilaiden kerronta osoitti, että miellyttävyyden tunteeseen vaikuttaa *paikan valinta pehmeiden perusteella*. Istumapaikkojen pehmeät materiaalit houkuttelivat työskentelemään tietyissä paikoissa. Pehmeät paikat usein myös mahdollistivat nojaamisen ja rennon olemisen, jotka edistivät paikassa viihtymistä. Seuraava sitaatti ja siihen liittyvä valokuva (Kuva 1) havainnollistavat oppilaiden valitsemia paikkoja, joissa koetaan miellyttävyyden paikkatunnetta.

T: Joo eli nuo kaksi tuolia. Okei, no nyt te saatte ihan ensiksi kertoa mulle tästä kuvasta, mitä haluatte.

L2: No se on niin kuin aika semmoinen kiva paikka tehdä kaikkea, kun sinne ei yleensä pääse muut, ni siellä on yleensä rauhallista ja siel on aika paljon tilaa, vaikka se ei näytä kyllä siltä. Sinne mahtuu kaksi ja se on pehmeä. Se on se pehmeys niin kuin joka paikka täällä koulussa.

L1: Niin siinä tuolissa voi olla eri asennoissa, kun se on niin iso. (L1+L2 R2)



Kuva 1. Miellyttävyyden paikkatunteeseen yhdistettävissä oleva paikka (R2)

Tulos on samansuuntainen kuin Kuuskorven (2012) tutkimus, joka osoittaa, että oppilaat arvostavat oleskelun ja opiskelun rajapinnalla tapahtuvaa työskentelyä. Näkökulman mukaan rajapinnalla tapahtuva työskentely onnistuu parhaiten, kun oppimisympäristössä on vapaamuotoisempia kalusteratkaisuja. (Kuuskorpi 2012, 136–137.) Voidaan ajatella, että pehmeät kalusteet, kuten sohvut, nojatuolit ja tyynyt, mahdollistavat oleskelulta tuntuvan työskentelyn. Pehmeät materiaalit luovat viihtyvyyttä ja kodintuntua, jotka myös Teräväisen ja Staffanin (2010, 173–174) tutkimushankkeessa osoittautuivat oppilaiden näkökulmasta tärkeiksi.

Oppilaiden kerronta myös osoitti, että *tekeminen ohjaa paikan valintaa*. Paikan valinnasta kertominen oli puolestaan tiiviisti yhteydessä *toimintaa rajoittaviin tekijöihin*. Paikka valittiin usein siten, että se mahdollistaisi sen hetkisen työskentelyn. Erityisesti kirjoitusta vaativien tehtävien kohdalla pohdittiin paikan valintaa, sillä joissakin paikoissa kirjoittaminen koettiin hankalaksi. Maininnoista useimmat kohdistuivat sen vuoksi työskentelypaikan ergonomisuuteen. Lisäksi suosittujen paikkojen täyttyminen ja meluisien paikkojen välttäminen ohjasivat työskentelypaikan valintaa. Osa maininnoista kohdistui tietoteknisiin ongelmiin esimerkiksi tehtävien tallentamisen ja tekemisen yhteydessä. Voidaan ajatella, että toimintaa rajoittavat tekijät heikentävät miellyttävän paikkatunteen muodostumista ja vaikuttavat tietyissä paikoissa opiskelemiseen.

T: Okei, no sitten me voidaan ottaa toinen kuva, jos tosta ei tuu mieleen. Mitäs te tästä haluatte kertoa? Tää oli säkkituoli.

L2: Tossa niin kuin silleen niin kuin on tosi kiva pelkällä iPadilla tehdä tehtäviä, että silleen hyvä, mutta sitten, kun on vihkotehtäviä, niin pitää lähteä pois siitä, koska on vähän vaikeeta.

L1: Niin se on vähän vaikeeta.

L3: Niin, kun pitää kirjoittaa sylissä. (L1+L2+L3 R2)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tilaratkaisuissa on otettava huomioon työskentelyn ergonomisuus (Opetushallitus 2014, 28). Vaikka oleskelulta tuntuva opiskelu koetaan mukavaksi, se luo samalla haasteita työskentelyn sujuvuudelle. Oppilaat kertoivat ratkaisevansa osan työskentelyyn liitettävistä haasteista hyödyntämällä sylissä pidettäviä kirjoituslustoja tai siirtymällä toiseen paikkaan. Oppimisympäristön kalusteita valitessa tulee huomioida, että ne ovat käyttäjien kokoon nähden sopivia ja ergonomisesti oikein muotoiltuja (Nuikkinen 2005, 130).

Kertoessaan oppimisympäristönsä paikoista oppilaat kuvailivat *ensisijaisten paikkojen valintaa*. Kun oppilaat saavat valita itse työskentelypaikkansa, osalla oppilaista on selkeitä suosikkipaikkoja. Omien mieltymyksien mukaan paikan valitseminen tuo esille, mitä oppilas paikassa arvostaa. Kerronta sisälsi mainintoja muun muassa pehmeystä, rauhallisuudesta, ergonomisuudesta ja sosiaalisista suhteista. Ensisijaisia paikkoja jaettiin kuitenkin myös kaveriporukan tai koko luokan kesken.

T: Joo, miksi te valitsitte tämän kuvan tai paikan (kaksi isoa nojatuolia)?

L3: No se on niin kiva paikka ja siellä on aina kivaa.

L2: Ja se on mun lemppari paikka täältä.

L1: Niin munikin. Tai ikkunalauta, mutta on toikin.

L2: Mulla on toi. Mä en tykkää ikkunalaudoista yhtään.

L1: Mä oon siellä usein.

T: Okei, onko tää ollut alusta asti teidän lemppari paikka?

L1, L2 ja L3: Joo. (L1+L2+L3 R9)

Tutkimuksen kohteena oleva oppimisympäristö sisälsi erilaisia työskentelypaikkoja, joihin useimmiten pääsi työskentelemään vain muutama oppilas. Oppilaat kuitenkin kertoivat oppimisympäristön sisältävän monia mukavia paikkoja, joista valita ensisijaisten paikkojen ollessa täynnä. Myös

Kuuskorven (2012, 149) tutkimuksen mukaan oppilaat osoittavat valmiuden opiskella tilassa, jossa ei ole jokaiselle samanlaista paikkaa, mikäli he voivat muunnella tilan kalusteita oman mielen mukaan. Voidaan ajatella, että oppilaiden mieltymykset ja paikkojen rajallisuus asettavat oppilaiden mielessä paikat eriarvoisiksi suhteessa toisiinsa. Kuten Piaget (1988, 72) toteaa, ympäristö ei näytä täydy lapselle yhtenäisenä, vaan lapsi asettaa jotkin asiat etuoikeutettuun asemaan ja tarkastelee ympäristöä omista tuntemuksistaan käsin. Ympäristöt koetaan kehollisesti toiminnan kautta (Saarikangas 2002, 49). Suhde ympäristöön muodostuu omien kokemusten ja merkityksien myötä, ja on siten henkilökohtaisesti koettua (Relph 1976, 42).

Myös *paikan vaihtaminen* välittyi oppilaiden kerronnasta. Oppilaat kertoivat vaihtavansa paikkaa, mikäli paikkaa ei koettu miellyttävänä tai työskentelylle sopivana. Oppilaat kertoivat myös, että miellyttävät paikat olivat vaihdelleet myös lukukauden aikana. Oppilaat valitsivat työskentelylle paikkoja, joissa kohtaisivat sekä työskentelylle sopivat ominaisuudet että omat mieltymykset paikkaa kohtaan.

T: Onko noi (kaksi isoa nojatuolia) alusta asti ollut teidän lemppari paikkoja?

L1: Mä en oo tutustunut noihin kauheesti vielä. Eka mun lemppari paikka oli kai joku pöytä, ihan mikä tahansa pöytä tuolta matikkatilasta. Mä tykkään pöydän ääressä työskennellä, mutta sitten, kun tuli noi tai tutustui niihin, niin mä aloin olla niissä enemmän. (L1 R8)

Paikkojen vaihtelu ilmeni myös jutellessani kyseisen luokan opettajan kanssa siitä, miten opiskelu uusissa oppimisympäristöissä oli sujunut. Opettaja kuvaili, että lukuvuoden alussa oppilaat liikkuvat paljon paikasta toiseen tehtävien tekemisen aikana ja kokeilivat eri paikkoja, mutta muutaman kuukauden jälkeen työskentely tilassa rauhoittui. Voidaan ajatella, että paikkojen vaihtelu lukuvuoden alussa uusiin tiloihin siirtymisen jälkeen kuvastaa ympäristösuhteen muodostumista. Oppilaat kertoivat täysin uudenlaisen ympäristön yllättäneen heidät. Lukuvuoden alku voidaan ymmärtää erityiseksi ajanjaksoksi, jolloin eri aistien ja emootioiden kautta oppilaille muodostui kokemuksia ja niihin liittyviä merkityksiä. Kun oppilaat tutustuivat oppimisympäristön välineisiin, kalusteisiin ja sääntöihin, he muodostivat omaa käsitystään ympäristöstä ja sen eri ominaisuuksista. Ympäristön tullessa vähitellen tutuksi oppilaat pystyivät jälleen rauhoittumaan työskentelyyn. Samalla uudesta oppimisympäristön tilasta muodostui toistuvien kokemusten myötä henkilökohtaisesti koettu paikka.

4.2 Paikkatunne sosiaalisessa oppimisympäristössä

Sisällytän toiseen teemaan paikkatunteet, jotka yhdistän sosiaaliseen oppimisympäristöön. Näitä paikkatunteita ovat tuttuus, erillisyys ja jännitteisyys.

4.2.1 Tuttuus

Voidaan ajatella, että tuttuuden paikkatunteen muodostumiseen vaikuttavat *omat kaverit*. Oppilaat kertoivat, että kavereiden kanssa tehdään tehtäviä, oleskellaan ja vietetään välitunteja yhdessä. Haastatteluiden mukaan tehtäviä tehdään usein saman kaverin tai kaveriporukan kanssa. Oppilaat kertoivat valitsevansa työskentelypaikan kaverin kanssa ja jakavansa yhteisiä ensisijaisia paikkoja. Seuraava sitaatti ja siihen liittyvä valokuva (Kuva 2) ovat esimerkkejä paikoista, joita oppilaat kuvailivat tuttuuden paikkatunteen yhteydessä.

*T: Mutta siis, jos te ootte tuolla (istumatyynyillä, jotka sijaitsevat pienessä nurk-
kauksessa), niin muut lähtee pois?*

L2: Jos me ollaan siellä jo valmiiksi, niin kukaan ei tuu sinne.

L1: Paitsi minä.

L2: Ja me ei mennä sinne, jos muut on siellä.

T: Miksi ne muut lähtee pois?

L2: Mä en tiedä, koska ne vaan lähtee. Koska useimmiten, kun on sellaisia tyyppejä, jotka halua olla jonkun kanssa, niin kuin meidän kaveriporukka, niin siinä mielessä, niin kun me ollaan yhdessä niin sit nekin on yhdessä. Niin että esimerkiksi, koska jos me ollaan kaikki varattu jo ne tyynyt, ne ei voi tulla, koska niille ei sit jää tyynyjä. Mutta jos ne menee ikkunalaudalle, niin siellä on. Mutta on siellä aika usein kyllä muitakin kuin vain me. Mutta joskus, kun me sanotaan, että esimerkiksi, jos siellä on vaikka Jenni tai Helena tai jotain muita...

L1: ...Kaisa ja Martta

L2: ...”Me haluttais olla täällä”, ja ne sanoo, että ”ei”, niin me häippästään, koska pitäähän antaa toisille oma rauha. (L1 + L2 R3)



Kuva 2. Tuttuuden paikkatunteeseen yhdistettävissä oleva paikka (R3)

Oppilaiden kerronta sisälsi useita mainintoja omista kavereista. Vertaisten kanssa toimiminen, porukkaan kuuluminen ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset ovat tärkeitä yksilön hyvinvoinnin (Juvonen 2006, 656) ja koulussa viihtymisen kannalta (Hyry-Beihammer & Autti 2013, 242). Oppilaat muodostavat käsitystä omasta identiteetistään määrittelemällä itsensä kuuluvaksi johonkin ryhmään. Ryhmään kuuluminen on hyvinvoinnin lisäksi yhteydessä suhtautumiseen koulutyötä kohtaan. (Ulmanen 2017, 27.) Hyväksytyksi tulemisen kokemukset ovat myös luomassa turvallisuuden tunnetta (Piispanen 2008, 176).

Oppilaiden kerronnassa tuttuus ei rajoittunut vain kaverien kanssa tehtävien tekoon, sillä myös *yksin työskenteleminen* on yhdistettävissä tuttuuden paikkatunteeseen. Osa oppilaista koki yksin työskentelemisen itselle sopivampana ja rauhallisempana työskentelytapana kuin kaverin vieressä oleminen.

L2: Yleensä me ollaan Jennan kanssa melkein aina. Ennen mulla oli, mä olin yhden Annan kanssa melkein aina tuolla eteisessä, me oltiin aina siellä. Sitten mä tutustuin Jennaan, ja sit me tehtiin kolmistein siellä, mutta sitten jotenkin Anna rupesi olemaan muiden kanssa, niin sitten me ollaan yleensä jossain.

L3: Mä oon yleensä yksin, kun mä tykkään tehdä tavallaan ite rauhassa yksin tehtäviä, ettei koko ajan joku pölpötä siinä vieressä sitten jotain, sitten mä yleensä saan ne tehtävätkin tehtyä nopeasti pois siitä tieltä. (L2+L3 R9)

Myös Kuuskorven (2012, 136) tutkimus osoittaa, että oppilaiden suunnitelmat muunneltavista ja joustavista oppimisympäristöistä sisälsivät työpistekokonaisuuksia, joissa vaihtelivat yksilöllisen työskentelyn ja ryhmätyöskentelyn pisteet. Oppimisympäristön tuleekin mahdollistaa myös itsenäiselle työskentelylle sopivia paikkoja, joissa jokainen saa tarvitsemansa työrauhan (Opetushallitus 2014, 28; Piispanen 2008, 127).

Oppilaiden kerronta osoitti, että työskentelypaikan valintaan vaikuttaa merkittävästi rauhallisuus. *Paikan valinta rauhallisuuden takia* korostui, koska oppilaat kertoivat oppimisympäristön olevan meluisa. Oppilaat kertoivat hakeutuvansa paikkoihin, joissa on omaa rauhaa ja tilaa.

T: No niin nyt, jos te ajattelette koko tätä teidän kerrosta, jossa te olette, niin osaisitteko te kuvailla, millainen tämä koko teidän kerros on?

L2: Mä osaan kuvailla, tää on ihan hirveen meluinen. Täällä kaikki oikeesti on niin kuin pääpääpääpääpää, se on ärsyttävää.

T: No tota, onko sun vaikea keskittyä?

L2: Välillä. Siksi mä pyydän aina tulla tänne (pikkuluokkaan). Tää on hiljainen huone, ja tänne ei kuulu kauheen hyvin äänet, ja sit me ollaan oltu opekopissa. Sinne ei kuulu yhtään ääniä. Se on varmaan äänieristetympi. (L2 R3)

Osa oppilaista toivoi oppimisympäristön olevan nykyistä hiljaisempi ja rauhallisempi. Myös Nuikisen (2009, 269) ja Piispanen (2008, 168) mukaan koulun käyttäjät määrittelevät hyväksi koulukennukseksi ympäristön, joka on rauhallinen ja meluton. Haastattelujen perusteella paikan valinnalla ja erilaisten tilojen saatavuudella voidaan mahdollistaa työskentelylle sopivia tiloja. Voidaan ajatella, että rauhallisiin paikkoihin hakeutuminen on yhteydessä Kuuskorven (2012, 129–130) tutkimustulokseen, jonka mukaan muunneltavalta ja joustavalta oppimisympäristöltä odotetaan erikokoisten tilojen muodostamisen mahdollisuuksia. Erikokoisilla tiloilla ja liikuteltavilla kalusteilla voidaan luoda rauhallisia työskentelypaikkoja.

4.2.2 Erillisyyys

Omia kavereita koskevien mainintojen lisäksi oppilaat kertoivat muista oppilaista esimerkiksi kuvaillaan tietyssä paikassa usein opiskelevia oppilaita. *Muut oppilaat* erottautuivat aineistossa omaksi ilmaisuksi, koska haastattelussa kerrottiin sellaisten oppilaiden yksittäisestä tai jatkuvasta toiminnasta, johon kertoja itse ei osallistunut. Lähes samankaltaisia mainintoja kohdistui *hulivilei-*

hin. Puhe oppimisympäristön sosiaalisista suhteista sisälsi mainintoja oppilaista, jotka joko häiritsevät tai eivät muuten osoita osallistumista yhteiseen toimintaan.

T: Okei, eli vihkotehtäviä teette ja siellä (kokoontumistilassa) on rauhallista.

L1: Siellä ei oo hirveesti niin kuin semmotteita hulivilejä. Hirveesti.

T: Okei, hulivilejä. Onko täällä muuten sitten hulivilejä teidän luokassa?

L1: No Kalle ja Kasper on ainakin, ne on eniten.

T: Okei, missä nää hulivililit sit työskentelee?

L1: Usein Kalle ja Jukka on tossa (seinämän takana), ettei ope näe niitä. (L1 R1)

Voidaan ajatella, että samalla, kun oppilas muodostaa läheisiä vertaissuhteita, osa vertaisiin kohdistuvista suhteista saattaa jäädä heikommiksi. Oppilas muodostaa käsitystä itsestään suhteessa vertaisiinsa ja rakentaa kokemusta sosiaaliseen ympäristöön kuulumisesta kouluympäristössään (Ulmanen 2017, 27). Oppilas pohtii sosiaalisia suhteitaan, ja määrittelee itsensä kuuluvaksi tai kuulumattomaksi johonkin porukkaan. Kuten Ulmanen (2017) tutkimus osoittaa, vahva vertaissuhteisiin kuulumisen kokemus ja sen kesken jaettu myönteinen asenne koulutyötä kohtaan edistävät koulutyöhön kiinnittymistä. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että vahva kuulumisen kokemus, mutta jaettu negatiivinen asenne koulutyötä kohtaan puolestaan heikentää koulutyöhön kiinnittymistä. (Ulmanen 2017, 70.) Sen myötä voidaan päätellä, että hulivililit saattavat erottua omaksi ryhmäksi jakaessaan heikkoa sitoutumista koulutyöhön tai kokiessaan olonsa viihtyisämmäksi ollessaan opettajalta piilossa.

Oppilaiden kerronta sisälsi mainintoja sosiaalisten suhteiden sukupuolittuneesta jakautumisesta. Jakautuminen *tytöt ja pojat* erotteleviin vertaissuhteisiin ilmeni työskentelyyn valittujen kaverien ja naulakkopaikkojen valinnassa. Haastatteluissa kerrottiin kuitenkin, että jotkut tytöt työskentelevät myös poikien kanssa.

L2: Se on hyvä, kun vaikka ope ei olisi sanonut mitään, niin toi eteinen on jakautunut, että pojat on tällä puolella ja tytöt aina menee tonne.

--

T: Okei, onko teillä yleisestikin niin, että pojat ovat kavereita ja tytöt ovat keskenään kavereita, että se on selkeä jako?

L2: No pojat on kavereita ja tytöissä on sellaisia 2–5 hengen ryhmiä. (L2 R5)

Kuten jakautuminen omiin kavereihin ja muihin oppilaisiin, myös jakautuminen tyttö- ja poikapokoihin voidaan ajatella olevan yhteydessä kuulumisen tunteeseen. Haastatteluissa kerrottiin, että oppilaita ei ohjata sukupuolittuneeseen työskentelyyn, vaan jakautuminen on oppilaiden itse muodostamaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä kehittyy peruskoulun aikana, jolloin oppilaita tulee tukea oman identiteetin rakentamisessa ja tiedostaa sukupuolten moninaisuus. Oppilaita ei ohjata sukupuoli-rooleihin, vaan kannustetaan toimimaan omista lähtökohdistaan käsin. (Opetushallitus 2014, 27, 162.)

Erillisyyden paikkatunnetta loi myös kerronta *yhtenäisyydestä*. Osa oppilaista kiinnitti oppimisympäristössään huomiota siihen, että oppilaiden hajaantuessa tehtävien tekoon he myös jakautuvat pienempiin erillisiin ryhmiin.

T: Okei, no kun sä (L1) sanoit, että sä haluaisit pulpetit, niin haluaisitko sä (L2) myös pulpetit takaisin tai sen sekoituksen (pulpetteja ja avaraa tilaa, josta L1 aiemmin mainitsi)?

L2: No se olisi kiva esimerkiksi, jos toi matikkatila olisi pulpetteja, sitten tässä olisi tää (pikkuluokka) ja sitten noi kodat ja sitten siel olisi pari pulpettia ja sit toi normi osa.

T: Mitä ne pulpetit toisivat tänne, jos ne olisivat?

L2: Ne toisivat sellaista vähän sellaista...

L1: ...Vanhanaikaista ja sitten olisi vähän niin kuin kivaa.

L2: Niin sellaista hyvää ja vanhanaikaista ja sitten pystyisi olla lähempänä kaveria niin kuin tietyllä tavalla.

T: Okei, lähempänä kaveria.

L2: Tai ei silleen kirjaimellisesti, mutta silleen niin kuin, että se on sellainen yhtenäisempi olo tulee.

--

L2: Niin ja sitten pulpeteissahan on se, että se tekee luokasta tosi yhtenäisen, kun silloin pystyy puhua heti kaikille vierustovereille, vaikka se olisi viiden pulpetin päässä, mutta esimerkiksi täältä (pikkutilasta) mä en voisi huutaa nyt tonne matikkatilaan. (L1 + L2 R5)

Avoimen oppimisympäristön tapaan muodostetuilla tilajärjestelyillä ja kalusteilla pyritään tukemaan yhteistoiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta (Kuuskorpi 2012, 136; Nuikkinen 2009, 266–267; Vitikka 2009, 134–135). Lisäksi avoimen rakennuksen avulla tuetaan

sanatonta vuorovaikutusta, kun oppilaat ja opetushenkilökunta ovat näköyhteydessä toisiinsa (Nuikkinen 2009, 266–267). Joidenkin oppilaiden kuvaukset kuitenkin osoittivat, että avoin oppimisympäristö ei suoraan tue yhteisöllisyyttä, vaan voi joskus jopa heikentää yhteisöllisyyden kokemuksen välittymistä.

4.2.3 Jännitteisyys

Oppilaat kertoivat tilanteista, jotka kuvastivat oppimisympäristössä tapahtuvaa *kiellettyä toimintaa*. Maininnat kohdistuivat esimerkiksi tyynyjen heittelyyn, kalusteissa roikkumiseen ja kovaan äänenkäyttöön. Toinen jännitteisyyden paikkatunnetta luova tekijä oli *salattu toiminta*. Oppilaiden salattu toiminta kohdistui iPadilla pelaamiseen paikassa, jossa opettaja ei pelaamista näkisi.

T: Okei, onko siinä (seinämän takana) yleensä samat ihmiset vai onko eri ihmiset?

L2: Yleensä samat.

L1: Niin.

T: Okei, onko siinä oma rauha vai?

L1: No ei niin kyl kovin oma rauha ole.

L2: Ainakin ne tyypit, jotka siinä on, niin on vaan ihan piilossa opettajaa. (L1+L2 R5)

Kielletyllä ja salatulla toiminnalla voidaan ajatella olevan yhteys houkutuksiin, joita oppimisympäristön uudet toimintamahdollisuudet tilaan luovat. Yhdessä sovitulla säännöllä pyritään säilyttämään työrauha ja luomaan viihtyvyyttä tukeva ilmapiiri. Oppilaat kertoivat sääntöjen rikkomisen häiritseväksi ja viihtyvyyttä heikentäväksi tekijäksi. Myös Piispasen (2008, 143) tutkimuksen mukaan oppilaat pitävät tärkeänä koulu- ja työskentelyrauhan ylläpitämistä. Salatun toiminnan ei kuitenkaan koettu rajoittavan muiden keskittymistä, koska toiminta jaettiin vain kaveriporukan kesken.

Jännitteisyyden paikkatunnetta muodostaa lisäksi *jonottaminen ja paikkaan ehtiminen*. Tiettyjen työskentelypaikkojen rajallisuus luo jännitteisen tilanteen, koska oppilaat kertoivat paikan valinnan yhteydessä kiirehtivänsä haluamaansa paikkaan yksin tai kaverin kanssa. Oppilaat kuitenkin kertoivat olevansa tyytyväisiä myös tilanteissa, joissa he eivät päässeetkään mieleiseensä paikkaan.

T: Miltä se tuntui aluksi, kun sä et päässyt sinne (nojatuoleille)? Ärsyttikö vai harmittiko vai oliko se ihan sama?

L2: No yleensä, jos on maanantaina esim ekana lukutunti tai se, niin sitten mä oon yleensä Jennalle, että ”mä haen kirjat ja mee sä varaamaan ne paikat jo”, ja sit jos joku on varannut ne, niin kyl se vähän ärsyttää, mutta ei se nyt silleen paljon. (L2 R9)

Tulokset ovat samansuuntaisia Nuikkisen (2009, 269) ja Kuuskorven (2012, 149) tutkimusten kanssa siitä, että paikan valitseminen tuottaa viihtyvyyden ja turvallisuuden tunnetta. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että samalla muodostuu myös tunne kiireestä ja rauhatonmuudesta. Koska ympäristön rauhallisuus on yksi keskeisistä hyvän oppimisympäristön tekijöistä (Nuikkinen 2009, 269), sen puutteen voidaan ajatella heikentävän oppimisympäristöön liitettäviä viihtyvyyden kokemuksia.

5 POHDINTA

Tässä luvussa käsittelen tuloksissa esitettyjä paikkatunteita ja pohdin niiden perusteella välittyvää kokonaiskuvaa tutkimuskohteesta. Kohdistan tarkastelun ensiksi sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyviin paikkatunteisiin, minkä jälkeen yhdistän pohdintoihin fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät paikkatunteet. Tulosten pohdinnan ja johtopäätösten yhteydessä esitän jatkotutkimusehdotuksia, ja lopuksi tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

5.1 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia paikkatunteita oppilaiden kerronta avoimesta oppimisympäristöstä sisältää. Tutkimuksen mukaan oppilaiden kokemiksi paikkatunteiksi voidaan määrittää viisi tunnetta: touhukkuus, miellyttävyys, tuttuus, erillisyys ja jännitteisyys. Oppimisympäristöön liittyvien kokemusten tarkastelu paikkatunteen näkökulmasta auttaa ymmärtämään suhdetta, jonka lapsi luo hänelle merkitykselliseen kasvuympäristöön. Oppimisympäristössä tavoitteina ovat yksilön oppiminen ja kasvaminen yhteisön jäsenenä (Opetushallitus 2014, 13), joten oppilaiden kokemat paikkatunteet ovat yhteydessä niihin liittyviin kokemuksiin. Paikkatunteiden välittämän näkökulman perusteella oppimisympäristöt voidaan käsittää elettyinä ja koettuihin ympäristöinä, joissa yhdistyvät fyysiset, sosiaaliset, psykologiset ja pedagogiset tekijät. Ympäristön kokonaisvaltaisen kokemisen ymmärtämisen ohella paikkatunne tuo mielekkään lähestymistavan ajankohtaiseen kouluarkkitehtuuriin ja oppimisympäristöjen kehittämistyöhön.

Avoimen oppimisympäristön tapaan muodostetuilla koulurakennuksilla pyritään luomaan toiminnallisia ja muunneltavissa olevia oppimisympäristöjä, joissa oppilaita tuetaan vuorovaikutteiseen opiskeluun. Erilaiset ryhmätyöskentelylle sopivat paikat ja avoimet tilat luovat mahdollisuuden sanalliseen ja sanattomaan vuorovaikutukseen. (Kuuskorpi 2012, 136–137; Nuikkinen 2009, 266–267, 278; Vitikka 2009, 134–135.) Tämän tutkimuksen tulos tuttuuden paikkatunteesta osoittaa, että pari- ja ryhmätyöskentelylle sopivien paikkojen myötä oppilaat ovat paljon vuorovaikutuksessa keskenään. Voidaankin ajatella, että oppilaat työskentelevät yhdessä ja kokevat työskentelyn mielekkäänä. Tutkimuksen mukaan oppilaat kuitenkin hakeutuvat työskentelemään ja viettämään välitunteja omien läheisien luokkakavereidensa kanssa, etenkin kun he saavat itse vali-

ta työskentelyynsä kaverin. Tällöin vuorovaikutus kohdistuu usein samoihin oppilaisiin ja jättää osan luokan sisäisistä vertaissuhteista heikommiksi.

Kun oppilaat työskentelevät omien läheisten kavereiden kanssa ja kokevat tuttuuden paikkatunnetta, välittyvät samalla myös tunteet erillisyydestä. Tutut vertaissuhteet vahvistuvat ja heikompiin suhteisiin saattaa kohdistua vähemmän vuorovaikutusta. Tulokset osoittavat, että oppilaat pohtivat vertaissuhteita ja muodostavat käsitystä omista kavereista ja luokan muista oppilaista, joiden toimintaan ei itse välttämättä osallistuta. Oppilaat myös monesti muodostavat ystävyssuhteita sukupuolittuneen jaon mukaisesti, jolloin tytöt erottuvat pienemmiksi kaveriporukoiksi kaikkien poikien ollessa kavereita keskenään. Vertaisryhmiin kuulumisen kokemukset ja kaverisuhteiden solmiminen ovat merkittäviä yksilön hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä (Juvonen 2006, 656). Ystävyssuhteiden muodostamisen yhteydessä tulisi kuitenkin myös ottaa huomioon, että oppilas on samalla altis ulkopuoliseksi jäämisen kokemuksille. Tulosten mukaan oppilaat ovat hyvin tietoisia luokan sisäisten vertaissuhteiden jakautumisesta. Sen vuoksi erillisyyden kokemukset saattavat vaikeuttaa kaverisuhteiden solmimista ja heikentää viihtyvyyttä koulussa.

Vaikka fyysisen oppimisympäristön avulla voidaan ohjata ja tukea koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta (Manninen ym. 2007, 70), tuttuuden ja erillisyyden paikkatunteet osoittavat, että avoin oppimisympäristö ei suoraan luo vuorovaikutusta kaikkien oppilaiden välille. Tulosten mukaan osa oppilaista kiinnittää huomiota siihen, että oppilaiden hajaantuessa tekemään itsenäisesti tehtäviä jakaudutaan myös pienempiin erillisiin ryhmiin, jolloin vuorovaikutus kohdistuu vain työskentelyseuraksi valittuihin omiin läheisiin kavereihin. Sen seurauksena sanallisen vuorovaikutuksen määrä koko luokan keskuudessa voi vähentyä, mikä puolestaan luo tunteen yhtenäisyyden heikentymisestä. Avoimen oppimisympäristön etuna on kuitenkin mahdollisuus muodostaa erilaisia yksilö-, pari- ja pienryhmätyöskentelylle soveltuvia paikkoja, luoda mielekkäämpiä työskentelytapoja ja tukea yhteisöllisyyttä (Kuuskorpi 2012, 136–137; Nuikkinen 2009, 266–267, 278; Vitikka 2009, 134–135). Jotta työskentely avoimessa oppimisympäristössä toteutuisi siten, että se edistäisi vuorovaikutusta ja loisi yhteisöllisyyden tunnetta, opettajan pedagogisen toiminnan tulee asettua keskeiseen asemaan oppilaiden työskentelyn ohjauksessa. Opettajan tulee huolehtia, että kaikki oppilaat tutustuvat toisiinsa ja osaavat työskennellä ja viettää välitunteja toistensa kanssa. Tällä tavoin voidaan välttää erillisyyden paikkatunteen korostumista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opiskelussa keskeistä on harjoitella taitoa ja tahtoa toimia yhdessä. Oppimisympäristössä tulisi siis vallita hyvät sosiaaliset suhteet ja hyväksyvä ilmapiiri, mikä rohkaisisi oppilaita kehittämään taitojaan ja mahdollistaisi yhdessä opiskelun. (Opetushallitus 2014, 14, 25.) Hyvät sosiaaliset suhteet myös luovat turvallisuuden tunnetta (Piispanen 2008, 176). Voidaan ajatella, että harjoittelemalla luokan kaikkien op-

pilaiden kanssa toimimista ja ohjaamalla oppilaita vaihtelevaan työskentelyn kokoonpanoja edistettäisiin hyvän ja turvallisen ilmapiirin muodostumista sekä ryhmään kuulumisen tunnetta. Koko luokan kokeminen tuttuna ja turvallisena yhteisönä luo mahdollisuuden solmia ystävyssuhteita vertaisten kesken. Koulun ja luokkien keskuuteen muodostuvan yleisen ilmapiirin lisäksi tulee kuitenkin muistaa myös ystävyssuhteiden tärkeys. Kuten Juvonen (2006, 656) toteaa, ystävyssuhteiden solmiminen ja vertaisryhmään kuulumisen kokemukset ovat merkittäviä hyvinvointia luovia tekijöitä. Sen vuoksi tuttuuden paikkatunteen tulisi ulottua koko luokan vertaissuhteiden keskuuteen unohtamatta ystävyssuhteiden yhteyttä koettuun hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen.

Avoimessa oppimisympäristössä oppilaiden vuorovaikutusta ohjaamalla voitaisiin vaikuttaa myös jännitteisyyden paikkatunteeseen. Työskentelypaikkojen vapaan valinnan mahdollisuus saattaa esimerkiksi johdattaa tutkimuksen tuloksissa mainitut hulivilit työskentelemään yhdessä paikkaan, josta opettaja ei heitä näe. Tablet-tietokoneiden sisältämät pelit ja opettajan katseelta piilossa oleminen luovat opiskeluun uusia houkutuksia, joita jaetaan omien läheisten kavereiden kesken. Kuten Ulmanen (2017, 70) kuvaa, vahva kaveriporukkaan kuulumisen kokemus yhdistyessä jaetun heikon koulutyöhön sitoutumisen kanssa voi vahvistaa jaettua heikompaa sitoutumista. Tiettyjen oppilaiden toistuva tiettyssä paikassa opiskelu saattaa siten tukea heikompaa suhtautumista koulutyöhön. Tutkimus osoittaa, että paikkoihin hakeutumisen yhteydessä muodostuu myös kiireen tuntoa, mikä lisää jännitteisyyden paikkatunnetta. Avoimen oppimisympäristön sisältämien sääntöjen ja toimintakäytänteiden määrittämisen yhteydessä olisikin keskeistä pohtia, missä määrin oppilaille annetaan vapautta ohjata omaa toimintaa ja milloin opettajan tulisi ohjata oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Voidaan ajatella, että vapauden lisääntyessä opettajan rooli ja yhdessä sovitut säännöt korostuvat oppilaiden itsenäisen toiminnan ohjauksessa.

Tulosten tarkastelun yhteydessä on kuitenkin otettava huomioon, että vertaissuhteiden jakautuminen omiin läheisiin kavereihin ja muihin oppilaisiin on harvoin pysyvää. Kuten Piispanen (2008) toteaa, lasten ystävyssuhteissa voi tapahtua nopeatkin muutoksia. Yksittäisten ystävyssuhteiden sijasta olisikin tärkeää tarkastella koulussa ja luokkayhteisössä vallitsevaa ilmapiiriä ja huolehtia sen olevan yleisesti hyvä. Kun luokkayhteisön ilmapiiri on hyvä, oppilaat voivat tuntea olonsa hyväksytyksi ja rakentaa käsitystä itsestään turvallisessa ympäristössä. (Piispanen 2008, 142.) Tutkimuksen tuloksina määriteltyjen paikkatunteiden perusteella ei kuitenkaan voida päätellä tutkimuskohteena olleen luokan vallitsevaa ilmapiiriä, vaan pohtia oppilaiden kerronnan sisältäviä mainintoja lukuvuoden aikaisista vertaissuhteista. Tuloksia pohdittaessa on myös muistettava, että oppilaiden kerronta kohdistui oppimisympäristön ja tehtävien tekemisen kuvailuun, josta eivät kaikki luokan säännöt, opettajan pedagoginen toiminta ja yhteiset opetustuokiot tulleet esille.

Tuttuuden, erillisyyden ja jännitteisyyden paikkatunteiden tarkastelun yhteydessä voidaan lisäksi pohtia, asettavatko suuret ryhmäkoot haasteen luokan kaikkien oppilaiden kanssa työskentelyn harjoittamiselle. Opettajien yhteistyön määrää pyritään lisäämään ja joissain kouluissa on siirrytty yhteisopettajuuteen, jossa kaksi opettajaa ovat yhdessä vastuussa esimerkiksi noin viidenkymmenen oppilaan luokasta. Tutkimuksilla on osoitettu, että yhteisopettajuus tukee opetuksen laatua ja opettajien hyvinvointia. Kun opetusta eriytetään kahden opettajan voimin, oppilaiden tarpeet pystytään huomioimaan entistä paremmin. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375, 386–387.) Voidaan kuitenkin pohtia ryhmäkokojen suurenemisen vaikutuksia luokan ilmapiirin muotoutumiseen ja yhteisöllisyyden tunteeseen. Hyry-Beihammerin ja Autin (2013, 242) mukaan kouluyhteisön jäsenten tunteminen henkilökohtaisesti lisää kouluviihtyvyyttä. Sen vuoksi onkin tärkeää huolehtia, että oppilaat tuntevat toisensa myös ryhmien ollessa suuria. Toisaalta luokkien yhteistyön ansiosta oppilailla on mahdollisuus työskennellä ja tutustua useisiin vertaisiin sekä muodostaa ystävyysuhteita isossa ryhmässä.

Sosiaaliseen oppimisympäristöön liitettävien paikkatunteiden lisäksi oppilaiden kerronta sisälsi fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä mainintoja. Paikkatunteista touhukkuus kuvastaa aktiivista ympäristösuhdetta, joka muodostuu oppimisympäristön kalusteiden liikuteltavuudesta, niiden tarjoamista toimintamahdollisuuksista ja paikan valitsemisesta oppilaan mielenkiinnon mukaan. Tulos saa tukea Nuikkiselta (2005, 70), jonka mukaan koulun käyttäjien osallistuminen oppimisympäristön muokkaamiseen tukee viihtyvyyttä ja aktiivisen ympäristösuhteen muodostumista. Avoimen oppimisympäristön tavoitteena onkin luoda ympäristö, joka on käyttäjien tarpeiden mukaan muokattavissa oleva ja toiminnallisuutta tukeva oppimisen apuväline (Kuuskorpi 2012, 152; Nuikkinen 2009, 266; Piispanen 2008, 119). Tämän tutkimuksen mukaan avoimen oppimisympäristön tarjoamat toimintamahdollisuudet houkuttelevat oppilaita liikkumaan, toimimaan itsenäisesti ja tekemään luovia ratkaisuja työskentelypaikkojen valitsemisen yhteydessä. Kuten Staffans ym. (2010) kuvaavat, oppimisympäristöt eivät ole vain toiminnan taustoja. Niillä on keskeinen rooli aistien aktivoimisen ja ärsykkeiden tarjoamisen kannalta, minkä seurauksena ne vaikuttavat oppilaiden toimintaan ja liikkumiseen. (Staffans ym. 2010, 120.) Touhukkuuden paikkatunne osoittaa toiminnallisuuden yhteyden aktiivisen ympäristösuhteen muodostumisessa.

Aktiivisen ympäristösuhteen muodostumisen voidaan puolestaan ajatella olevan yhteydessä toimijuuteen. Kun oppilaat saavat vaikuttaa omaan työskentelyyn ja sen sijaintiin oppimisympäristössä, he tekevät omia valintoja ja ottavat vastuuta työskentelyn sujumisesta. Työskentelyllä on tällöin yhteys toimijuuden kehittymiseen. Deedin ym. (2014) mukaan valintojen tekeminen ja osallistuminen toteutuvat kuitenkin vasta, kun ympäristö ja sen toimintakäytänteet ovat oppilaalle tuttuja. Toimijuus muodostuu siten oppilaiden omien kokemusten ja tietämyksen perusteella oppi-

misympäristön sisältämistä mahdollisuuksista. Tulee lisäksi kuitenkin muistaa, että avoin oppimisympäristö ei itsessään luo toimijuutta, vaan se mahdollistaa toimijuutta tukevia pedagogisia valintoja ja toimintakäytänteitä. (Deed ym. 2014, 67, 72–73.) Paikkatunteen näkökulmasta tarkasteltuna voidaan ajatella, että tilan kokeminen henkilökohtaisesti koettuna paikkana on keskeinen tekijä toimijuuden kehittymisen kannalta. Kun oppilas työskentelee oppimisympäristössä ja liittyy siihen merkityksiä omien kokemustensa perusteella, oppimisympäristöstä tulee hänelle tuttu paikka. Kokiessaan paikan tutuksi oppilas kykenee toimimaan oma-aloitteisesti. Sen vuoksi oppimisympäristöön kuulumisen kokemukset ovat merkittäviä paikan kokemista määritteleviä ja toimijuutta tukevia tekijöitä.

Käyttäjien tarpeiden mukainen tilojen muuntelu on myös osa itsensä ilmaisua (Nuikkinen 2005, 70). Paikkoihin liitetään merkityksiä omien ja jaettujen kokemusten perusteella (Relph 1976, 42). Sen vuoksi valitessaan paikkaa tai rakentaessaan sitä tarjolla olevista kalusteista oppilas pohtii oppimisympäristön sisältämiä paikkoja niihin liittämiensä merkitysten läpi. Kun esimerkiksi osa oppilaista hakeutuu työskentelemään rauhalliseen tilaan, osa saattaa kokea houkuttelevana koota istuinalueita usean oppilaan kanssa jaettavan työskentelypiirin. Vastaavasti jotkut oppilaat kiinnittävät huomiota työskentelyn sujuvuuteen, kun taas osa valitsee paikan rentouden perusteella. Voidaankin ajatella, että aktiivisuutta tukeva ja muunneltavissa oleva ympäristö luo oppilaille mahdollisuuden työskennellä yksilöllisiä ominaisuuksia kunnioittaen ja pohtia itselle sopivia työskentelytapoja ja -paikkoja. Niiden myötä oppilaat muodostavat käsitystä itselleen miellyttävyyden paikkatunnetta luovista ensisijaisista paikoista, joihin tutkimuksen perusteella oppilaat monesti hakeutuvat työskentelemään.

Miellyttävyyden ja touhukkuuden paikkatunteet ovat myös yhdistettävissä Kuuskorven (2012, 136–137) tutkimustulokseen oppilaiden toiveesta työskennellä opiskelun ja oleskelun rajapinnalla vapaamuotoisten kalusteratkaisujen sen salliessa. Tutkimuksen mukaan oppilaat arvostavat avoimen oppimisympäristön pehmeyttä ja rentoa olemista mahdollistavia kalusteita. Sohvat, nojatuolit ja tyynyt luovat tunteen viihtyisästä oppimisympäristöstä, jossa onnistuu myös pieni-muotoiset rakentelut. Tulos saa tukea Teräväisen ja Staffanin (2010, 173–174) tutkimushankkeelta, joka tuo esille pehmeiden materiaalien yhteyden viihtyvyyteen ja kodintuntuun. Vaikka oppilaat kokevat rentoa työskentelyä mahdollistavat paikat miellyttävinä, he kiinnittävät paljon huomiota myös ergonomisuuteen. Työskentelyn ergonomisuus onkin yksi keskeinen oppimisympäristöjen suunnittelua ohjaava tekijä (Nuikkinen 2005, 130; Opetushallitus 2014, 28). Sen vuoksi oppimisympäristöjen suunnittelussa olisi tärkeää, että rentojen ja mukavien työskentelypaikkojen muodostamisen yhteydessä ei väheksyttäisi pöytien ääressä työskentelyä, vaan pidettäisiin tavoitteena

rakentaa monipuolisia oppimisympäristöjä, joissa olisi jokaiselle oppilaalle riittävästi myös pöytätilaa.

Johtopäätelmänä tämän tutkimuksen perusteella totean, että avoimeen oppimisympäristöön liittyvät paikkatunteet ovat subjektiivisia. Sen vuoksi kokemusten tarkastelussa tulee aina ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Tilanne, jonka yksi oppilas kokee miellyttävänä ja touhukkaana, voi toinen oppilas kokea meluisana ja omaa toimintaa rajoittavana. Siksi jokaisen tutkimuksessa nimetyn paikkatunteen yhteydessä tuleekin tarkastella myös tuloksissa esitettyjä ilmaisuja, joista paikkatunne koostuu sekä sitä, miten ne saattaisivat tukea tai hankaloittaa opiskelua ja olemista. Oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa on haastavaa päästä tilanteeseen, jossa oppimisympäristöt olisivat jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita tukevia. Kuitenkin ymmärtäessämme tilan käytön vastavuoroisena prosessina, jossa käyttäjien muokatessa tilaa myös tila muokkaa käyttäjiään, tila ilmenee elettyinä ja jatkuvasti muuntuvana (Saarikangas 2002, 49). Koska oppimisympäristöt ja sen käytänteet luodaan yhteisen toiminnan tuloksena (Opetushallitus 2014, 27–28), ne ovat myös yhdessä muunneltavia. Oppimisympäristöistä tulee siis käyttäjiensä näköisiä.

Paikkatunne osoittautui tutkimuksessa mielekkääksi tarkastelun näkökulmaksi, koska tarkoituksena oli selvittää oppilaiden suhdetta heille merkitykselliseen kasvuympäristöön. Paikkatunteen näkökulma välittää kokonaisvaltaisen ymmärryksen tutkimuskohteesta. Siinä yhdistyvät niin tunteet, kokemukset, merkitykset kuin myös suhde oppimisympäristön eri osa-alueisiin. Tutkimuksen mukaan avoin oppimisympäristö näyttäytyy aktiivista ympäristösuhdetta edistävänä ja valinnaisuutta mahdollistavana oppimisympäristönä. Se tukee oppilaiden toimijuutta sekä opiskelun ja oleskelun rajapinnalla tapahtuvaa työskentelyä. Samalla avoin oppimisympäristö kuitenkin aiheuttaa haasteen työskentelyn ergonomisuudelle ja työrauhan ylläpitämiselle. Avoin oppimisympäristö sisältää paljon vuorovaikutusta, mutta vuorovaikutuksen jakautumiseen tulee kiinnittää huomiota, jotta välttyttäisiin erillisyyden ja ulkopuoliseksi jäämisen kokemuksilta. Kun vuorovaikutusta ohjataan, myös jännitteisyys oppimisympäristössä vähenee.

Avoimet oppimisympäristöt ja niihin liittyvät käyttäjien kokemukset ovat hyvin ajankohtaisia tutkimuskohteita. Aikaisemmat tutkimukset ovat selvittäneet eri näkökulmista tulevaisuuden oppimisympäristöjä koskevia näkemyksiä, joten tutkimusten tulisi jatkossa suuntautua tarkastelemaan jo käyttöön otettuja uudistettuja oppimisympäristöjä. Käyttäjien kokemukset edistäisivät uusien koulurakennusten suunnittelua ja kehittämistä.

Jatkotutkimusaiheiksi ehdotan käyttäjien kokemusten tarkastelua eri näkökulmista ja erilaisilla tutkimusotteilla. Tutkimusta tehdessä havaitsin, että luokkayhteisö muodostaa ainutlaatuisen kokonaisuuden, jonka ymmärtämistä helpottaisi etnografisen tutkimuksen tekeminen. Etnografian avulla oppilaiden kokemuksia voitaisiin ymmärtää paremmin suhteessa kontekstiinsa kuin pelkäs-

tään haastattelemalla. Kun tutkija viettää aikaa tutkimuskohteessa, hänelle välittyy sellaiset yhteisön toimintakäytänteet ja kokemukset, joita oppilaat eivät pysty jakamaan pelkän haastattelun tai kuvaamisen avulla. Ajan viettäminen tutkimuskohteessa mahdollistaisi tutkimuskohteen syvällisen ymmärtämisen. Etnografian lisäksi jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia eri koulujen avoimia oppimisympäristöjä ja selvittää, mitä yhteisiä tai eroavia käyttäjien kokemuksia niihin liittyy. Jokainen oppimisympäristö ja koulu on erilainen. Sen vuoksi usean koulun ottaminen tutkimuskohteeksi tukisi tulosten yleistettävyyttä.

Avoimiin oppimisympäristöihin liittyviä tutkimusaiheita on edellä mainittujen lisäksi lukuisia sen ajankohtaisuudesta johtuen. Aihe tarjoaa tартtumapinnan niin oppimistulosten tarkasteluun, inklusion toteutumiseen kuin myös opettajien kokemusten selvittämiseen. Tämän tutkimuksen perusteella totean, että paikkatunteen näkökulma loi laajan katsauksen avoimiin oppimisympäristöihin, mitä jatkossa voitaisiin tarkentaa kohdentamalla tarkastelu oppimisympäristön eri osaluaisiin.

5.2 Eettisyys ja luotettavuus

Lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa korostuvat eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmat (Niemi-nen 2010, 37). YK:n lapsen oikeuksien sopimus (Yhdistyneet kansakunnat 12–13/1989) ja Suomen perustuslaki (731/1999) 6 § velvoittavat, että lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti yksilöllisyyttä kunnioittaen, ja heidän tulee saada osallistua itseä koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisesti. Säädöksiin vedoten Karlsson (2010, 2012) kuvaa, että lapset tulisi siis käsittää osaavina ja kykenevinä toimijoina. Lisäksi lapsille tulisi antaa mahdollisuus vaikuttaa asioihin heille ominaisilla ilmaisutavoilla, kuten leikkien ja mielikuvituksen avulla. Tasa-arvon korostamisen yhteydessä on kuitenkin huomioitava, että lapset tarvitsevat myös suojelua ja oikeuksien valvomista, mihin he eivät välttämättä itse vielä kykene. (Karlsson 2010, 132–133; Karlsson 2012, 46, 49.) Lasten kyvykkyyden arvostaminen ja oikeuksien valvominen luovat siten perustan tutkimuksen eettisyydelle.

Eettisyys rakentuu jokaisen tutkimusprosessin vaiheen kautta (Karlsson 2012, 47). Jotta tutkimusta olisi luvallista tehdä, sen toteutukselle tulee anoa ensiksi tutkimuslupa ja -suostumus. Käsitteet eroavat toisistaan osoittaen osapuolet, joilta myöntymykset tulee saada. Tutkimuslupa anotaan instituutiolta, jossa tutkimus olisi toiveissa toteuttaa (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 14). Tämän tutkimuksen kohteena oli koulu, joten anoin tutkimusluvan sekä kyseiseltä koululta että kaupungilta (ks. liite 4). Luvan myöntämisen jälkeen tulee vielä kysyä suostumus jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla (Vehkalahti ym. 2010, 14). Lapsiin kohdistuvien tutkimuksien

säädäntöihin liittyen on pohdittu, kuka määrittelee lapsen osallistumisen tutkimukseen, vaikka lapsilla tulisi olla sananvapaus. Alaikäisten lasten tutkimuksiin osallistumisen on kuitenkin katsottu olevan huoltajien päätettävissä oleva asia, ja huoltaja on oikeutettu estämään lapsen osallistumisen. Huoltajan myöntämän suostumuksen jälkeen lapsella on silti oikeus itse päättää osallistumisestaan, ja tutkimukseen osallistumisen tulee olla aina vapaaehtoista. (Nieminen 2010, 33; Strandell 2010, 96.) Koska tässä tutkimuksessa kohteena olivat alaikäiset lapset, kysyin suostumuksen kirjallisesti ensiksi lasten huoltajilta (ks. liite 5) ja sen jälkeen vielä jokaiselta lapselta. Lapsilla oli siis mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta aineiston tuottamiseen ja antamasta lupaa ottamiensa valokuvien käyttöön.

Huoltajilta saatu kielteinen suostumus saattaa kuitenkin aiheuttaa lapselle epäreilulta tuntu- van tilanteen, jossa lapsi ei ehkä ymmärrä syytä, miksi hän ei saa osallistua tutkimukseen (Strandell 2010, 98). Tällaiset tilanteet asettavat tutkijan eettisten pohdintojen pariin, koska tutkijan on selvennettävä ymmärrettävästi syyt osallistumisen esteelle. Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa jaoin oppilaat kahteen ryhmään suostumuksen perusteella ja kerroin perustelut ryhmiin jakautumise- lle. Noin viidenkymmenen oppilaan luokasta suostumuksen saaneita oli 32 oppilasta, joista lo- pulta 24 oppilasta osallistui vapaaehtoisesti aineiston tuottamiseen. Tutkimuksesta kieltäytyneet oppilaat siirtyivät työskentelemään erilliseen tilaan toisen opettajan johdolla. Haastattelujen ede- tessä havaitsin, että tarvitsisin muutaman osallistujan enemmän, joten kysyin oppilailta uudelleen, mikäli vielä joku haluaisi osallistua tutkimukseen. Kysymyksen jälkeen kolme oppilasta halusi osallistua, jolloin myös edellisellä kerralla poissaolleet saivat tilaisuuden osallistua.

Eettisyyden kannalta jokaisen tutkimukseen osallistuvan yksityisyyttä tulee suojella tunnistet- tietojen poistamisella tai muuttamisella (Kuula 2011, 200–201). Sen vuoksi kerroin jokaiselle op- pilaalle haastattelun alussa, että käsittelen aineistoa ilman oikeita nimiä. Samalla pyysin lupaa nauhoittaa haastattelut ja käyttää lasten ottamia kuvia tutkimuksen raportoinnissa. Toteutin anonymisoinnin keksimällä peitenimet aineiston sitaateissa mainituille nimille. Kuten Kuula (2011) toteaa, erisnimien muuttaminen on aineiston ymmärrettävyyden kannalta parempi kuin ni- mien korvaaminen merkeillä. Peitenimi helpottaa ymmärtämistä, mikäli aineistossa toistuu eri ni- miä. (Kuula 2011, 215.) Päätin kuitenkin jättää mainitsematta peitenimet sitaattien perässä olevista tunnistetiedoista, koska käytin koodeja myös aineistossa tunnistetietoina.

Tutkimuksen eettisiä ja metodologisia valintoja tehdessä tutkijan on huomioitava lasten ja aikuisten väliset valta- ja auktoriteettisuhteiden erot (Christensen & James 2000, 6). Strandell (2010) kuvaa, että aineistonkeruussa auktoriteettiero voidaan pienentää esimerkiksi pari- ja ryh- mähäastattelun menetelmillä. Niiden avulla lapsia voidaan lähestyä tasa-arvoisemmin, koska ne muistuttavat enemmän keskustelua kuin kuulustelua. (Strandell 2010, 102–103.) Toisaalta ryhmä-

haastatteluissa osa oppilaista saattaa jäädä heikkoon asemaan toisten hallitessa puheenvuorojen vaihtumista (Helavirta 2007, 631). Pyrin tutkimuksessa ottamaan huomioon auktoriteettieron toteuttamalla aineiston tuottamisen pareittain tai kolmen oppilaan ryhmissä. Havaitsin, että pari- ja ryhmähaastattelut soveltuivat hyvin aineiston tuottamiseen, koska oppilaat kommentoivat toistensa puheenvuoroja ja jokainen pystyi osallistumaan keskusteluihin haluamallaan tavalla. Pidin myös tärkeänä, että oppilaat saivat tukea toisiltaan valokuvaamiseen ja haastatteluihin, jolloin tilanteet tuntuivat mukavilta. Tutkimustilanteiden rakentumista ja niiden mielekkyyttä tuleekin aina pohdita lapsen näkökulmasta (Roos & Rutanen 2014, 29–30). Sen vuoksi koen, että myös pareihin ja ryhmiin jakautuminen on lapselle merkittävä tilanne. Pyysin opettajaa päättämään etukäteen aineiston tuottamiseen valittavat kokoonpanot, jotta kukaan ei kokisi jäävänsä valinnassa muita heikompaan asemaan.

Vaikka tutkimuksessa on tavoitteena tuottaa aineisto tietystä aiheesta, keskustelun tulee edetä silti eettisesti lapsen ehdoilla (Helavirta 2007, 633–634). Aineiston tuottamisen yhteydessä havaitsin, että lapset jakoivat ajatuksiaan hyvin avoimesti ja olivat innokkaita kertomaan oppimisympäristöönsä liittyvistä kokemuksista. Keskustelun edetessä lasten ajatusten mukaisesti he kertoivat myös muun muassa koulun ulkopuolisista ystävistä ja vapaa-ajan viettoon liittyvistä asioista. Luontevan keskustelun eteneminen edellyttääkin tutkimuksen näkökulmasta aiheen vierestä puhumisen sallimista. Keskustelun aiheiden salliminen luo tilanteeseen luontevuutta tukevan ja lasta miellyttävän keskusteluilmapiirin. Kuuntelemalla lapsen kerronnan monia sisältöjä tutkija osoittaa olevansa kiinnostunut hänen ajatuksistaan. (Helavirta 2007, 633; Roos & Rutanen 2014, 38.) Haastatteluissa valokuvat tukivat aiheeseen palaamista, koska huomion keskittäminen niihin viritti monesti uuteen keskusteluun tutkimusaiheesta. Valokuvat auttoivat siis paitsi lasten kerrontaa myös minun osallistumistani haastatteluun ja aiheessa pysymiseen. Valokuvat tukivat ymmärryksen muodostumista, ja pystyin niiden avulla esittämään lapsen kerrontaa tukevia kysymyksiä.

Eettisyys on myös herkkyyttä havaita lapsen ilmaisemia viestejä ja reagoida niihin lasta kunnioittavalla tavalla. Se vaatii samalla jatkuvaa lapsen osallistumisinnokkuuden tarkkailua. (Kallio 2010, 184; Roos & Rutanen 2014, 39, 42–44.) Haastattellessani oppilaita ymmärsin, että lapset osoittavat osallistumistaan tutkimukseen omalla tavallaan. Joidenkin oppilaiden kerronta oli hyvin heikkoa, mutta kun he valokuvasivat oppimisympäristöönsä, he pystyivät visuaalisesti jakamaan omia ajatuksiaan. Ajattelen, että valokuvaamisen ja haastattelun yhdistäminen aineiston tuottamisessa tuki ja arvosti erilaisia kerronnan tapoja. Osalle oppilaista oli luontevaa kertoa ajatuksiaan sanallisesti ja osalle visuaalisesti. Lisäksi haastattelutilanne saattoi jännittää ja sen vuoksi myös heikentää kerronnan sujuvuutta. Pari- tai ryhmätilanne antoi kuitenkin lapselle mahdollisuuden osallistua haastatteluun hänelle sopivalla kerronnan määrällä. Usein kävikin niin, että toisen lapsen

lopettaessa kerrontansa toinen lapsista jatkoi sitä. Lasten kerronnan tapoja ja voimakkuuksia tarkkailemalla opin havaitsemaan keskustelun lopettamiseen sopivan ajankohdan. Vaikka päätös haastattelun lopettamisesta on tutkijalla, päätös perustuu aina lapsen aloitteeseen. Lapsella tulee halutessaan olla oikeus lopettaa haastattelutilanne milloin tahansa ja haastattelu tulee päättää myönteiseen kokemukseen. (Roos & Rutanen 2014, 39, 41, 44; Viljamaa 2012, 188.)

Kun tutkimuksen tavoitteena on selvittää lapsen näkökulmaa ja lapsuutta, tulee eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelussa pohtia, kuinka hyvin lasten ääni tutkimuksessa ja raportoinnissa välittyy. Sen pohdinta johdattaa tarkastelemaan kerronnan vuorovaikutteista rakentumista ja tutkijan roolia niin aineiston keruun kuin raportoinninkin yhteydessä. (Roos & Rutanen 2014, 43–44.) Tutkimusta tehdessä tiedostin, että kertoessaan oppimisympäristöön liittyvistä kokemuksistaan lapset kertovat niistä haastattelun aikana vain osan. Kuten Alasuutari (2005) kuvaa, haastattelu rakentuu vuorovaikutteisessa tilanteessa, jossa kerronta rakentuu aina tiettyssä ajassa ja paikassa. Tilanne on yhteydessä kerronnan sisältöihin sekä ohjaa, mitä ja miten lapset kertovat. (Alasuutari 2005, 162.) Tutkija reagoi kuulemaansa ja havaitsemaansa osallistumalla haastattelun kulkuun ja tekemällä aineiston perusteella päätelmiä. Samalla hän pyrkii tavoittamaan haastateltavien ajatusmaailmaa. (Roos & Rutanen 2014, 43–44.)

Koska tiedostin kerronnan vuorovaikutteisuuden, pyrin raportoinnissa kuvaamaan mahdollisimman tarkasti aineiston tuottamista ja analysoimisen etenemistä, jotta osoittaisin roolini niiden muodostumisessa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkijan rehellisyys ja tutkimuksen yksityiskohtainen raportointi ovatkin keskeisiä eettisyyden ja luotettavuuden tekijöitä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tarkalla raportoinnilla voidaan myös ajatella olevan yhteys päätelmien tekoon. Etenkin lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa tutkijan tulee pohtia, missä menee raja omien päätelmien ja aineiston vastaavuuden välillä. Lasten tuottaman aineiston perusteella tutkija saattaa herkästi ajautua tekemään pitkälle vietyjä päätelmiä, joita lapset eivät ole itse tarkoittaneet. (Karlsson 2010, 133.) Sen vuoksi pyrin suorien aineiston sitaattien avulla osoittamaan päätelmien yhteyden aineistoon. Esitin sitaatit niissä asiayhteyksissä, joissa ne olivat muodostuneet. Ajattelen, että lasten ajatusten ymmärtäminen vaatii aina asiayhteyden tarkastelua, koska se on yhteydessä ajatuksen sisältöön ja tulkintaan. Tällöin myös lukijan on mahdollista pohtia kriittisesti aineistosta analysoituja teemoja ja analyysin luotettavuutta. Lisäksi halusin tukea lasten äänen välittymistä ja kuvata aineiston tuottamisen etenemistä pitkällä aineiston otteella, jonka laitoin tutkimuksen liitteisiin (ks. liite 3). Sen avulla havainnollistan lasten tapaa kertoa ajatuksistaan ja tapaani haastatella lapsia.

Pyrin tukemaan lapsen äänen välittymistä ja tutkimuksen luotettavuutta myös menetelmien valinnalla. Aineiston tuottamisessa on tärkeää käyttää lapsen kehitystasoon sopivia menetelmiä ja

luoda tilanteita, joissa lapsi innostuu kertomaan ajatuksistaan. Tutkijan rooli aineiston tuottamisessa voi siten joko tukea tai johdatella lasten kerrontaa. (Karlsson 2010, 129–130.) Ajattelen, että sopivilla menetelmillä luotettavuus paranee, koska niiden avulla voidaan antaa tilaa lapsen omalle kerronnalle ja vähentää tutkijan osuutta aineiston tuottamisessa. Tässä tutkimuksessa valokuvaaminen ja niistä kertominen osoittautuivat menetelmiksi, joilla kolmannen luokan oppilaat pystyivät kertomaan kokemuksistaan. Oppilaat kokivat valokuvaamisen mukavana tehtävänä. Havaitsin, että valokuvien avulla oppilaat pystyivät kertomaan hyvin kokemuksistaan. Lisäksi oppilaat kertoivat haastattelussa eriäviä mielipiteitä yhdessä valituista kuvauksen kohteista, mikä rikastutti aineistoa ja tuki sen ymmärtämistä.

Vaikka tavoitteenani oli kerronnallisessa haastattelussa esittää kerrontaa tukevia ja tarkentavia kysymyksiä, ajauduin välillä kyselemään johdattelevia kysymyksiä. Johdattelevat kysymykset tapahtuivat tilanteissa, joissa kerronta oli heikkoa. Tutkimusta tehdessä helposti päädyttiin kyselemään liikaa kerronnan tukemisen sijaan. Etenkin lapset ovat tottuneet esimerkiksi koulussa vastaamaan aikuisten esittämiin kysymyksiin, jotka eivät kuitenkaan tuo esille, mitä lapsi itse ajattelee. (Karlsson 2010, 128–129.) Seuraava sitaatti havainnollistaa muutamaa aineiston johdattelevaa kohtaa.

T: -- tähän saa laitettua kuvistöitä, niin tykkäättekö, että täällä on kuvistöitä?

L1 ja L2: Joo

L1: Voi katsella niitä, kun on tuolla takana. Niitä kuvia saa myös tonne taakse.

T: Okei. Tykkäättekö, että täällä muuallakin tilassa on kaikkia kuvistöitä?

L1: Joo

T: Mikäs teidän seuraava kuva on? (L1 + L2 R6)

Sitaatin kaltaiset tilanteet eivät tukeneet lapsen vapaata kerrontaa, vaan selvittivät lähinnä mielipidettä johonkin minua kiinnostavaan asiaan. Sen vuoksi en analysoinut haastattelusta kohtia, joissa koin selkeästi johdattelevani haastateltavan vastausta. Tällä tavoin pyrin edistämään tutkimuksen luotettavuutta ja säilyttämään lapsen näkökulman aineiston analyysissä.

Tätä tutkimusta tarkasteltaessa on myös syytä pohtia, missä määrin yksittäisen tapaustutkimuksen tulos on yleistettävissä. Tutkimukseen osallistui yhden alakoulun yksi luokka, jolloin tutkimuksen tieto on hyvin kontekstisidonnaista. Sama tutkimus eri luokassa olisi voinut tuottaa erilaisen tutkimusaineiston. Jokainen luokkayhteisö on jäsentensä kaltainen ja siihen ovat yhteydessä myös koulun toimintakäytännöt ja fyysiset tilat. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole ainoas-

taan kuvata yhtä tapausta, vaan pohtia sen kautta tapausta yleisemmällä tasolla (Leino 2007, 216–217). Ajattelen, että tutkimuksen tuloksissa esitettyjä paikkatunteita voidaan havaita erilaisissa avoimissa oppimisympäristöissä, koska tulosten paikkatunteet ovat yhdistelmiä monista kouluun liittyvistä ilmiöistä. Sen vuoksi tutkimusta voidaan pohtia yleisemmällä tasolla ja suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin.

Tapaustutkimuksen tarkoituksena on tutkia ilmiötä hyvin yksityiskohtaisesti (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Ajattelen, että kattavan kokonaiskuvan saamiseksi ja luotettavuuden edistämiseksi tutkimuksessa oltaisiin voitu käyttää etnografista tutkimusotetta. Oppilaiden kokemukset olisivat välittyneet suhteessa kontekstiinsa, mikäli olisin osallistunut luokan toimintaan pitkäksi aikaa ja haastatellut oppilaita useaan otteeseen arkipäivän tilanteiden yhteydessä. Pelkkä oppilaiden tietyssä hetkessä tuotettu kerronta ei kata kaikkea, mitä luokan toimintaan sisältyy. Lisäksi olisi ollut mielenkiintoista kuulla myös tutkimuksesta kieltäytyneiden kokemuksia oppimisympäristöstä. Luokan jäsenet muodostavat tiiviin sosiaalisen yhteisön, jonka sääntöjä ja vuorovaikutussuhteita olisin voinut ymmärtää syvällisesti, mikäli olisin osallistunut luokan toimintaan. Ajankäytön rajallisuuden takia etnografinen tutkimus ei olisi ollut tässä tutkimuksessa kuitenkaan mahdollinen.

Vaikka pitkä seurantajakso luokassa olisi ollut mielekäs, ymmärsin tämän tutkimuksen avulla, millaisia kokemuksia oppilaat liittävät avoimeen oppimisympäristöön. Oppilaiden kerronnan tarkastelu paikkatunteen näkökulmasta auttoi muodostamaan kokonaiskuvan kokemuksista ja suhteesta heille merkitykselliseen kasvuympäristöön. Lisäksi tutkimus vahvisti paikkatunteen näkökulman soveltuvuuden kasvatustieteellisiin tutkimuksiin ja oppimisympäristöjen kehittämiseen. Kun tutkimuksen sisältyviä oppilaiden kokemuksia tarkastellaan, oppimisympäristöjä on mahdollista jatkossa kehittää oppilaiden tarpeisiin sopiviksi.

6 LÄHTEET

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus - kaksi luentaa. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 119–152.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Assalahi, H. 2015. The Philosophical Foundations of Educational Research: A Beginner's Guide. *American Journal of Educational Research* 3 (3), 312–317. Saatavissa: DOI:10.12691/education-3-3-10. Viitattu 9.9.2017.
- Barret, P. Davies, F. Zhang, Y. Barret, L. 2015. The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and environment* 89, 118–133. Saatavissa: <https://www.sciencedirect-com.helios.uta.fi/science/article/pii/S0360132315000700?via%3Dihub> Viitattu 17.10.2017.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2002. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Christensen, P. & James, A. 2000. Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures and Communication. Teoksessa: P. Christensen & A. Allison. *Research with Children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press. 1–8.
- Davidson, J. & Milligan, C. 2004 Emboding Emotion Sensing Place: Introducing Emotional Geographies. *Social & Cultural Geography* 5 (4). 523–532. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/1464936042000317677>. Viitattu 5.8.2017.
- Deed, C. Cox, P. Dorman, J. Edwards, D. Farrelly, C. Keefee, M. Lovejoy, V. Mow, L. Sellings, P. Prain, V. Walldrip, B. & Yager, Z. 2014. Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning* 9 (1), 66–75. Saatavissa: <http://helios.uta.fi/docview/1636384177?accountid=14242> Viitattu 17.10.2017.
- DeMiglio, L. & Williams, A. 2008. A Sense Of Place, A Sense Of Well-being. Teoksessa: J. Eyles & A. Williams. *Sense of place, health and quality of life*. Aldershot: Ashgate, 15–30.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 1–17.

Dovey K. & Fisher. K. 2014. Designing for adaption: the school as socio-spatial assemblage. The Journal of Architecture 19 (1), 43–63.

Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/13602365.2014.882376>. Viitattu 19.10.2017.

Dumont, H. & Istance, D. 2010. Analysing and designing learning environment for the 21st century. Teoksessa: H. Dumont, D. Istance & F. Benavides. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD, 19–34. Saatavissa: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page21. Viitattu 6.10.2017.

Einasrsdottir, J. 2005. Playschool in pictures: Children`s photographs as a research method. Early Child Development and Care 175 (6), 523–541.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951427802X.pdf>. Viitattu 2.8.2017.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola, & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eyles, J. 1985. Senses of Place. Warrington, England: Silverbook Press.

Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of Relatedness as a Factor in Children`s Academic Engagement and Performance. Journal of Educational Psychology 95 (1), 148–162. Saatavissa: DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148. Viitattu 2.10.2017.

Gieryn, T. F. 2000. A Space For Place In Sociology. Annual Review of Sociology. Social Science Premium Collection 26, 463–496. Saatavissa: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.26.1.463> Viitattu 2.9.2017.

Greeno, J. G. 2006. Authorative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. Journal of the Learning Sciences 15 (4), 537–547. Saatavissa: http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1504_4. Viitattu 20.10.2017.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications. Thousand Oaks, 105–117.

- Haarni, T. Karvinen, M. Koskela, H. & Tani, S. (toim.) 1997. Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa: T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani. Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 9–34.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologisia herkistymistä, joustoa ja tasapainotte-
lua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640 Saatavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101030/helavirta.pdf?sequence> Viitattu: 30.1.2018.
- Hernandez, B. Hidalgo, M. C. Salaza-Laplace, M. Hess, S. 2007. Place Attachment And Place Identity In Natives and Non-natives. *Journal of Environmental Psychology* 27 (4), 310–319. Saatavissa: <https://www.sciencedirect-com.helios.uta.fi/science/article/pii/S0272494407000515>. Viitattu 25.8.2017.
- Hidalgo, M. C. & Hernandez, B. 2001. Place Attachment: Conceptual And Empirical Questions. *Journal of Environmental Psychology* 21 (3), 273–281. Saatavissa: <https://www.sciencedirect-com.helios.uta.fi/science/article/pii/S027249440190221X>. Viitattu 25.8.2017.
- Holopainen, L. & Lappalainen, K. 2011. Pedagoginen näkökulma kouluhyvinvointiin. Teoksessa: K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 109–118.
- Horelli, L. 1992. Lapset ympäristön tutkijoina. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Huhta, E. Hyvärinen, R. Kangas, M. Korva, S. Mylläri, J. Smeds, R. 2010. InnoSchool ja pilottikoulut. Teoksessa: R. Smeds. L. Krokfors. H. Ruokamo. & A. Staffans. (toim.) *InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: Painotalo Casper Oy, 23–49. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/frameset/InnoSchool_kirja.pdf. Viitattu 10.12.2017.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. 2013. Koulu kerrottuna paikkana - lasten kertomuksia kouluviihtyvyydestä. Teoksessa: E. Ropo & M. Huttunen (toim.). 2013. *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 231–258.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Häkkinen, P. Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tilat. Teoksessa: K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 51–63.
- Imms, W., Mahat, M., Byers, T. & Murphy, D. 2017. Type and Use of Innovative Learning Environments in Australasian Schools ILETC Survey No. 1. Melbourne: University of Melbourne, LEARN. Saatavissa: <http://www.iletc.com.au/publications/reports>. Viitattu 14.10.2017.
- Jack, G. 2010. Place Matters: The Significance of Place Attachments for Children's Well-Being. *British Journal of Social Work* 40 (3), 755–771. Saatavissa: <https://academic-oup-com.helios.uta.fi/bjsw/article/40/3/755/1661955>. Viitattu 22.8.2017.
- James, A. & James, A. 2008. *Key Concepts in Childhood Studies*. Thousand Oaks (CA): SAGE

- Juvonen, J. 2006. Sense of belonging, social bonds and school functioning. Teoksessa: P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 655–674.
- Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 163–187.
- Kangas, M. 2010. *The School of the Future: theoretical and Pedagogical approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011291055>. Viitattu 9.10.2017.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121–141.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 17–63.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67287/951-44-5658-0.pdf?sequence=1>. Viitattu 29.9.2017.
- Krokfors, L. Kangas, M. Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa: R. Smeds. L. Krokfors. H. Ruokamo. & A. Staffans. (toim.) *InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: Painotalo Casper Oy, 51–85. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. Viitattu 15.11.2017.
- Krokfors, L. & Vitikka, E. 2010. Rajoja läpäisevä pedagogiikka. Teoksessa: R. Smeds. L. Krokfors. H. Ruokamo. & A. Staffans. (toim.) *InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: Painotalo Casper Oy, 234–237. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. Viitattu 15.11.2017.
- Kudryavtsev, A. Stedman, R. C & Krasny, M. E. 2012. Sense of Place in Environmental Education. *Environmental Education Research* 18 (2), 229–250. Saatavissa: <http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=2815ae5f-ae20-4ab7-828d-e75a43fd7b70%40sessionmgr4010>. Viitattu 28.8.2017.
- Kumpulainen, K. 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Teoksessa: P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 21–28. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/124309_Kulttuuriperinto_ja_oppiminen.pdf. Viitattu 30.10.2017.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Saatavissa: <http://www.doria.fi/handle/10024/76724> Viitattu 12.3.2017.

- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Saatavissa: <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1> Viitattu 16.10.2017.
- Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg, P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Langhout, R. D. 2004. Facilitators and Inhibitors of Positive School Feelings: An Exploratory Study. *American Journal of Community Psychology* 34 (1–2), 111–127. Saatavissa: <https://link.springer.com/article/10.1023/B%3AAJCP.0000040150.95454.fa> Viitattu 19.10.2017.
- Lapenta, F. 2011. Some Theoretical and Methodological Views on Photo-Elicitation. Teoksessa: E. Margolis & L. Pauwels. *The SAGE handbook of Visual Research Methods*. Los Angeles: SAGE, 201–213.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 214–227.
- Lindsay, M. 2010. The Philosophical Underpinnings of Educational Research. *Polyglossia* 19. Saatavissa: http://r-cube.ritsumei.ac.jp/bitstream/10367/1887/1/1-Polyglossia19_The%20Philosophical%20Underpinnings%20of%20Educational%20Research.pdf Viitattu 15.9.2017.
- Low, S. M. & Altman, I. 1992. Place Attachment: A Conceptual Inquiry. Teoksessa: I. Altman & S. M. Low. 1992. *Place Attachment*. New York: Plenum, 1–12.
- Manninen, J. Burman, A. Koivunen, A. Kuittinen, E. Luukannel, S. Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 17 (4). Helsinki: Kansanvalistusseura, 267–274.
- Marcouyeux, A. & Fleury-Bahi, G. 2011. Place-Identity in a School Setting: Effects of the Place Image. *Environment and Behavior* 43 (3), 344–362. Saatavissa: <http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1177/0013916509352964> Viitattu 24.8.2017.
- McNamee, S. 2016. *The Social Study of Childhood: An Introduction*. London: Palgrave.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25–42.
- Nuikkinen, K. 2005. *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66456/978-951-44-7665-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 3.10.2017.

OECD 2013. Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation, OECD. Saatavissa: Publishing.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>. Viitattu 14.10.2017.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Word-tiedosto. Saatavissa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> Viitattu 5.8.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Oppilaitosrakennusten turvallisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015: 2. Saatavissa: <http://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-326-2>. Viitattu 20.10.2017.

Opetusministeriö 2007. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79100/opm09.pdf?sequence=1> Viitattu 7.10.2017.

Oppimaisema.fi -sivusto. Tilat. Saatavissa: <<https://oppimaisema.fi/tilat>>. Viitattu 10.12.2017

Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg, P. Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Lomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkintaymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Helsinki: WSOY.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>. Viitattu 2.10.2017.

Pulkkinen, J. 1997. Avoimien opiskeluympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 17 (4). Helsinki: Kansanvalistusseura, 275–282.

Relph, E. 1976. Place and placelessness. London: Pion Limited.

Ronkainen, S. Pehkonen, L. Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.

Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1> Viitattu: 12.3.2017.

Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti 3 (2), 27–47. Saatavissa: <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2014/10/Roos-Rutanen-issue3-2.pdf> Viitattu 19.9.2017.

Ropo, E. 2008. Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa: P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 38–47. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/124309_Kulttuuriperinto_ja_oppiminen.pdf. Viitattu 30.10.2017.

Saarikangas, K. 2002. Merkityksellinen tila: lähiöasuminen arkkitehtuurin, asukkaiden, menneen ja nykyisen kohtaamisena. Teoksessa: T. Syrjämaa & J. Tunturi. Eletty ja muistettu tila. Helsinki: Hakapaino Oy, 48–75.

Sarja, A. 2008. Dialogipedagogiikka ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa: P. Venäläinen (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 113–118. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/124309_Kulttuuriperinto_ja_oppiminen.pdf. Viitattu 1.11.2017.

Schoen, L. T. 2011. Conceptual and Methodological Issues in Sociocultural Research and Theory Development in Education. Teoksessa: D. M. McInerney, R. A. Walker, & G. A. D. Liem. Sociocultural theories of learning and motivation: looking back, looking forward. Charlotte N. C.: Information Age Pub, 11–40.

Scotland, J. 2012. Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. English Language Teaching 5 (9), 9–16. Saatavissa: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/19183/12667> Viitattu 12.10.2017.

Smeds, R. Krokfors, L. Staffans, A. & Ruokamo, H. 2010. Johdanto. Teoksessa: R. Smeds. L. Krokfors. H. Ruokamo. & A. Staffans. (toim.) InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Painotalo Casper Oy, 11–21. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. Viitattu 30.10.2017.

Staffans, A. Hyvärinen, R. Kangas, M. & Turkko, A. 2010. Ympäristökompetenssi, spatiaalinen ajattelu ja tarjoumat. Teoksessa: R. Smeds. L. Krokfors. H. Ruokamo. & A. Staffans. (toim.) InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Painotalo Casper Oy, 107–129. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. Viitattu 30.10.2017

Stedman, R. C. 2002. Toward a Social Psychology of Place. Predicting Behavior From Place-Based Cognitions, Attitude and Identity. Environment and Behavior 34 (5), 561–581. Saatavissa: <http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1177/0013916502034005001> Viitattu 29.8.2017.

Stedman, R. C. 2006. Understanding Place Attachment Among Second Home Owners. The American Behavioral Scientist 50 (2), 187–205. Saatavissa: <https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/214759283/fulltextPDF/69FD5806C8EF4D6EPQ/1?accountid=14242> Viitattu 29.8.2017.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 92–117.

Suomen perustuslaki. 1999. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Viitattu 1.3.2018.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Teräväinen, H. & Staffans, A. 2010. Unelmien luokkahuone. Teoksessa: R. Smeds. L. Krokfors. H. Ruokamo. & A. Staffans. (toim.) 2010. InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympä-

ristöt ja pedagogiikka. Espoo: Painotalo Casper Oy, 170–179. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. Viitattu 15.11.2017.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tuan, Y-F. 2003. Space and place: The perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäistutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.

Turkko, A. Staffans, A. Hyvärinen, R. 2010. Oppiva alue. Teoksessa: R. Smeds. L. Krokfors. H. Ruokamo. & A. Staffans. (toim.) InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Painotalo Casper Oy, 226–233. Saatavissa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf. Viitattu 30.10.2017.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 25.1.2018.

Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/101792> Viitattu 29.9.2017.

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233> Viitattu 6.1.2018.

Vehkalahti, K. Rutanen, N. Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 10–23.

Viljamaa, E. 2012. Lasten tiedon äärellä. Lasten ja äidin kerronnallisia kohtaamisia kotona. Väitöskirja. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299940.pdf> Viitattu 22.1.2018.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa: K. Pohjola (toim.) Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 19–31.

Yhdistyneet kansakunnat. 1989. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. Saatavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf Viitattu 1.3.2018.

9.5.2017.

1. Esittele itsesi
 - ➔ Teen koulutehtävänä tutkimusta
 - ➔ Kerro miksi jakauduimme ryhmiin ja kerro tutkimusluvasta
 - ➔ Minulla ei ole kokemusta tällaisista tiloista, oppilaat ovat asiantuntijoita. Olen siksi kiinnostunut
2. Tehtävänanto
 - ➔ Parit on jo päätetty opettajan kanssa valmiiksi
 - ➔ Esittele valokuvaustehtävä
 - ➔ Kysy, miltä se oppilaiden mielestä nyt kuulostaa?
3. Pohdinta ja tehtävään virittäytyminen
 - ➔ Pohditaan yhdessä, mitä paikkoja tässä oppimisympäristössä on
 - ➔ Huom. Kysele lapsilta, älä johdattele
4. Jakautuminen pareittain
 - ➔ Onko nyt joku, joka ei halua osallistua?
 - ➔ Jaa pareittain
5. Tehtävän kertaus
 - ➔ Näytä ohjeet kirjallisesti tiivistettynä
6. Tehtävän lopetus
 - ➔ Kysy, miltä valokuvaustehtävä tuntui
 - ➔ Tarkista, että kuvat on otettu tehtävänannon mukaisesti
 - ➔ Muistakaa kenen iPadilla parin valokuvat otettu
 - ➔ Kerro milloin haastattelut järjestetään
 - ➔ Kiitä tehtävästä

- kerro ensiksi, miten haastattelu tulee etenemään
- kysy sitten, että saanko nauhoittaa tämän keskustelun ja kerro anonymiteetistä
- kerro nauhurista

- 1. Vaihe:
 - o Anna lasten valita, mistä kuvasta haluavat aloittaa kerronnan
 - o Aloita kysymyksellä: "kertokaahan tästä teidän ottamastanne valokuvasta?"
- 2. Vaihe: tarkentavat ja keskustelua jatkavat kysymykset voivat olla luonteeltaan esimerkiksi:
 - o "kerroit, että...voisitteko kertoa siitä lisää?"
 - o "voisitteko kertoa jotain muuta tästä esittelemästäne paikasta?"
 - o "millaista tässä kertomassasi paikassa on olla?"
 - o "millaiselta tämä ... tuntuu/näyttää/äänitaso paikassa on?" (kysymys aistikokemuksista)
 - o "kuvaillkaa..."
 - o "kertokaa..."
 - o "osaisitko kertoa miltä se tuntui"
 - o "mitä sinä ajattelet tästä...asiasta?"
 - o "miksi kuvasitte juuri tämän paikan?"

Huom. Molemmat valokuvat käydään läpi ennen siirtymistä 3.vaiheeseen.

- 3. Vaihe: voit kysyä esimerkiksi:
 - o "osaisitteko kuvailla, millainen tämä teidän koko kerros on?"
 - o "millaista oli tulla tänne ensimmäisen kerran, millaiselta tämä paikka tuntui?"
 - o "olisiko vielä jotain, mitä haluaisitte kertoa minulle tästä teidän kerroksesta?"
 - o "olisiko jotain, mitä haluaisitte kertoa minulle vielä näistä teidän ottamistanne valokuvista?"
- Lopuksi: Kysy lupaa valokuvien käyttöön tutkimuksen teossa ja kiitä keskustelusta.

Ryhmä 8.

--

T Joo no kun sä (L1) sanoit, että tämä on touhukas paikka ja sellainen mukava, miten sä L2 kuvailet että millainen tämä kerros on?

L1 Tai no vilkas

T Vilkas, joo

L2 Sellainen, että täällä juoksee koko ajan joku jossain. Joku juoksee johonkin paikkaan.

L1 Joku menee vessaan, joku tulee vessasta, joku hakee vettä, joku menee katsomaan tota listaa, päiväntöiden listaa, joku hakee iPadeja tai jotain muuta tuolta lokerosta, joku menee eteiseen hakemaan repusta tavaraa ja jotkut tulee enkun tunnilta, jotkut tulee musatunnilta.

T Joo, miltä se tuntuu kun moni liikkuu ja tekee kaikkea?

L1 Vilkaalta se tuntuu. Siitä tulee sellainen touhukas olo, vähän pirteämpi olo.

T Joo

L1 Siinä piristyy

T Joo ja sunnin mielestä on kiva?

L2 Joo, mutta se on sen verran vähän ärsyttävää, kun jos on jonkun kaverin kanssa vaikka tunti alkamassa ja haluisi mennä kaverin viereen niin sitten, kun on tulossa vaikka enkusta niin tulee hirveästi väkeä ja sitten, kun kaveri menee johonkin yhtäkkiä, niin sitten ei löydä kun koko ajan menee ihmisiä.

L1 Siinä tulee sellainen ihmisvyöry. Mun käsien välissä on (näyttää) sellainen lauma ihmisiä, tässä niin kuin, niin sitten tässä on se kaveri (näyttää) niin se lauma lähestyy, tässä on se lauman nokka, ja se kaveri vain hukkuu sinne, sitten sä olet tässä ja menet sinne etsimään.

L2 Sitten saattaa myöhästyä tunnilta.

T Eli tää on vilkas ja sellainen toiminnallinen, mutta kuitenkin piristävä

L1 Joo

--

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
5.4.2017

Tutkimuslupa-anomus -- koululle

Hei,

Tämän tutkimuslupa-anomuksen myötä pyydän lupaa toteuttaa pro gradu -tutkielma -- koulussa. Olen Tampereen yliopiston opiskelija ja teen tutkielmaa, jonka tavoitteena on selvittää oppilaiden kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä. Tutkielman toteutuksesta ja aineesta on keskusteltu -- 5.10.2016. -- on myöntänyt 3.4.2017 tutkimusluvan tämän tutkielman toteutukselle.

Tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus, jossa selvitetään oppilaiden kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä valokuvien ja haastatteluiden avulla. Aineistonkeruu tultaisiin toteuttamaan siten, että oppilaat valokuvaisivat pareittain kolme oppimisympäristöön liittyvää asiaa, joista he haluaisivat kertoa ja esitellä. Valokuvien perusteella jokaisen parin kanssa tehtäisiin kerronnallinen haastattelu, jossa oppilaat kertoisivat, ja yhdessä keskustelisimme kuvattuihin kohteisiin liittyvistä ajatuksista. Aineisto tultaisiin käsittelemään anonymisti, luottamuksellisesti ja hyvää tutkimusetiikkaa noudattaen.

Toiveissani olisi kerätä aineisto joko neljännellä tai viidennellä luokalla. Suunnittelisin mielelläni aineistonkeruutilanteen yhdessä luokan opettajan kanssa, jotta tutkielman toteutus onnistuisi sujuvasti muun koulutyön yhteydessä. Ehdotan aineistonkeruun ajankohdaksi toukokuuta 2017, jolloin oppilaat olisivat opiskelleet kokonaisen lukuvuoden uusissa oppimisympäristöissään.

Tutkielman myötä -- koulun on mahdollista saada tietoa oppilaiden kokemuksista koulunsa uusista oppimisympäristöistä. Tulokset ovat myös hyödynnettävissä, mikäli oppimisympäristöjä halutaan tulevaisuudessa kehittää.

Ystävällisin terveisin,
Aino Malinen
Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
26.4.2017

Tutkimussuostumus --. luokan huoltajille

Hei kotiväki,

Olen Tampereen yliopiston opiskelija ja toteutan pro gradu -tutkielmaa -- koulun kolmannessa luokassa. Tutkielmalla selvitetään -- koulun oppilaiden kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä. Kokemuksia pyritään ymmärtämään haastatteluiden avulla ja oppimisympäristöä valokuvaamalla. Tällä suostumuksella pyydän lupaa haastatella lastanne sekä käyttää lapsenne oppimisympäristöstään ottamaa valokuvaa tutkielman kirjallisessa osiossa. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä lapsenne kuvaa tai nimeä julkaista tutkielmassa. Jokaiselta lapselta kysytään myös hänen oma suostumuksensa haastattelua ja ottamiensa kuvien käyttöä varten. Tutkielman aineistoa kerätään kolmannessa luokassa viikoilla 19–20.

Tutkielman tavoitteena on ymmärtää lasten kokemuksia avoimista oppimisympäristöistä. Tutkielmalla pyritään siten tuottamaan hyödyllistä tietoa, jotta oppimisympäristöjä voitaisiin tulevaisuudessa kehittää oppimista ja koulussa viihtymistä tukeviksi.

Lapsen nimi: _____

Myönnän suostumuksen lapseni osallistumiselle _____

En myönnä suostumusta lapseni osallistumiselle _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Palautathan tutkimussuostumuksen lapsenne opettajalle 8.5.2017 mennessä.

Vastaan mielelläni kaikkiin tutkielmaan liittyviin kysymyksiinne ja kiitän yhteistyöstä.

Ystävällisin terveisin,

Aino Malinen
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

--